UNIV. OF
TORONTO
LIBRARY

P
Educat.

Monatschrift

für

höhere Schulen.

Herausgegeben unter Mitwirkung

namhafter Schulmänner, Universitätslehrer und Verwaltungsbeamten

von

Dr. **R. Köpke,**
Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat,
Abteilungsdirigenten im Kgl. Preuß. Kultusministerium.

und

Dr. **A. Matthias,**
Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat
in Berlin.

Für die Redaktion verantwortlich: Wirkl. Geh. Ober-Regierungsrat Dr. A. Matthias.

IX. Jahrgang.

11976 5
14 | 12 | 11

BERLIN

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG

1910.

Monatsschrift

für

höhere Schulen.

Inhalt

Erste Abteilung.

Abhandlungen.

Seite

J. Adler, Zur Beurteilung amerikanischer Schulverhältnisse 266
A. Bähre, Ein Vorschlag zur Verbesserung des Stundenplanes 161
C. Bornhak, Ist für die künftigen Juristen die Kenntnis des Griechischen notwendig? 583
K. Brandi, Denkmäler-Archive in Schulen 303
C. Brinkmann, Urteile über die höheren Schulen Preußens aus den Berichten amerikanischer Schulmänner 314
W. Bruns, Die lateinische Literatur auf höheren Schulen 507
A. Busse, Mittel und Wege zur staatsbürgerlichen Erziehung 417
F. Cramer, Römisch-germanische Forschung in ihrer Bedeutung für den Unterricht 660
E. Dickmann, Der Wert guter Vortragskunst für die Schule 363
E. Erythropel, Freiübungen im Anschluß an die Pausen 678
R. Gaede, Fort mit dem Notizbuch? 366
P. Gizewski, Zur Behandlung deutscher Prosastücke 501
E. Grünwald, Ein französischer Kritiker unseres höheren Schulwesens 647
K. Heckmann, Selbstbetätigung der Schüler, insbesondere auf dem Gebiete der Schulerziehung 65
— —, Der freie Schülervortrag 586
R. Herold, Die Grazer Thesen über die Ausbildung der Lehrer der Erdkunde 85
F. Heußner, Vertrauen und Vertrauensseligkeit 490
F. Höck, Mehr physiologische, weniger technologische Chemie in der Schule 429
A. Höfler, Humanistische Ziele des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts 231
R. Holsten, Auch eine Waffe im Kampf für die höhere Schule 369
O. Immisch, Der Gymnasialunterricht in den beiden klassischen Sprachen und die Sprachwissenschaft 424
P. Johannesson, Physikalische Schülerübungen 89
R. Lange, Tüchtige Schüler — tüchtige Männer 357
E. Lentz, Über die Körperbeschaffenheit der zum einjährig-freiwilligen Dienst berechtigten Wehrpflichtigen Deutschlands 308

Seite

A. Ludwig, Von törichten und klugen Musterschülern 353
E. Mackel, Vom „Präparieren“ 26
— —, Die Schule und der Kampf gegen die Schund- und Schmutzliteratur 493
A. Matthias, Der Jugendschriften-Ausschuß der Vereinigung von Lehrern an städtischen höheren Schulen Dresdens 10
— —, Wie Oskar Jäger Geschichtslehrer und Geschichtsschreiber wurde, wie er seine römische und seine griechische Geschichte schrieb 229
W. Meiners, Jägers Deutsche Geschichte. Ein historisches Testament 225
W. Münch, Die deutschen Oberlehrer und das deutsche Publikum 1
— —, Zur Vorbildung für das höhere Lehramt 481
W. Olsen, Die körperliche Züchtigung in den höheren Schulen 169
O. Rabes, Ein Schülerverein für Naturkunde 674
O. Richter, Fichte als Erzieher 641
P. Rogozinski, Mängel und Schwächen des englischen Schul- und Erziehungswesens 129
— —, Deutsches und englisches Schulwesen in englischer Beleuchtung 577
A. Rohs, Zum englischen Unterricht an den Gymnasien 515
F. Rommel, Das Deutsch unserer Übungsbücher 670
R. Schmidt, Aus der Praxis des neusprachlichen Unterrichts 75
F. Schwarz, Ruderkursus für Oberlehrer höherer Lehranstalten 1910 in Wannsee 373
O. Seiffert, Die Reifeprüfung öffentlich für Primaner 591
A. Siebert, Die Gemeinschaftserziehung (coeducation) in den Schulen der Vereinigten Staaten von Nord-Amerika 13
E. Stutzer, Schriftliche Arbeiten aus dem Gebiete der Bürgerkunde 34
Th. Thalheim, Die Zäsuren des Hexameters und des Trimeters 428
A. Tilmann, I. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — II. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der juristischen, medizinischen und der philosophischen Fakultät. — III. Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten ..... 175 u. 522
— —, Die Entwicklung des höheren Schulwesens in Preußen im letzten Jahrzehnt 289
— —, Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten 370 u. 593
— —, Statistisches über das Frauenstudium ..... 178 u. 525
— —, Die Friedrich Althoff-Stiftung 595
M. Walter, Erziehung der Schüler zur Selbstverwaltung 243
H. Weimer, Statistisches Material über das Leben und Treiben unserer Jugend außerhalb der Schule 262
W. Weinbeer, Die statischen Konstruktionen im Linearzeichenunterricht ... 37

Zweite Abteilung.

Programmabhandlungen.

M. Frischeisen-Köhler, Philosophie und Pädagogik 1907 und 1909. 43 u. 182
M. Nath, Über Lehrpläne und Schulreform. VIII. 1909 436
H. Schmidt, Religion 1909 179
P. Geyer, Zum deutschen Unterricht 1909 378
E. Bruhn, Griechisch 1908 und 1909 319
J. Norrenberg, Mathematik und Naturwissenschaften 1909 ..... 386 u. 682
P. Brandt, Kunst und Kulturgeschichte 1909 184
F. Kuhlmann, Zeichen- und Kunstunterricht 1909 185

Dritte Abteilung.

Bücherbesprechungen.

Seite

a) Sammelbesprechungen:

Zum Religionsunterricht:
a) angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 526
b) „ von Direktor H. Richert in Pleschen 526
c) „ von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 530
Neue katholische Schulbibeln, angez. von Oberlehrer Dr. W. Capitaine in Eschweiler 46
Zur Geschichte der Pädagogik, angez. von Oberlehrer Dr. Hermann Weimer in Wiesbaden 441
Zum deutschen Aufsatz, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Geyer in Brieg 534
Deutsche Lesebücher. VI, angez. von Direktor Dr. Arnold Zehme in Nordhausen ..... 52 u. 536
Hilfsbücher für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre, angez. von Geh. Reg.- und Ober-Reg.-Rat Dr. J. Buschmann, Provinzial-Schulrat in Coblenz 542
Schulausgaben deutscher Klassiker, angez. von Direktor Dr. P. Lorentz in Friedeberg N.-M. 597
Anschauungsmittel und Bücher aus dem Gebiete der deutschen und nordischen Sage und Altertumskunde, angez. von Direktor Dr. A. Zehme in Nordhausen 48 u. 612
Neuere Schulausgaben der lateinischen Klassiker und Beiwerk, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Ziemer in Kolberg † 268
Griechische Grammatiken und Übungsbücher, angez. von Professor Dr. Gotthold Sachse in Charlottenburg 545
Hebräische Schulbücher, angez. von Oberlehrer Dr. W. Capitaine in Eschweiler 55
Hilfsmittel zum Unterricht im Rechnen und in der Arithmetik. VI, angez. von Direktor Professor Dr. M. Nath in Pankow bei Berlin 548
Schriften aus dem Gesamtgebiet der Biologie und ihrer Verwertung im Unterricht, angez. von Oberlehrer Professor Dr. F. Höck in Perleberg 443
Geologie und Mineralogie, angez. von Oberlehrer Dr. P. Mendelsohn, Professor an der Akademie Posen 551
Gesangunterricht, angez. von Gesanglehrer Professor Georg Rolle in Berlin 552

b) Einzelbesprechungen:

Abel, O., Bau und Geschichte der Erde, angez. von Professor K. Fricke in Bremen 476
Abhandlungen über den mathematischen Unterricht in Deutschland, s. W. Lietzmann.
Achelis, Th., Abriß der vergleichenden Religionswissenschaft, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 398
Aly, Fr., Vademecum für Kandidaten des höheren Schulamts, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin 620
Anders, Gustav, Lehrbuch der allgemeinen Botanik, angez. von Oberlehrer Professor Dr. C. Matzdorff in Pankow bei Berlin 217
Anonymi de rebus bellicis liber, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Karl Brandt in Potsdam 342
Apel, Paul, Das innere Glück, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 109

Seite

Arbeiten, theologische, s. E. Zurhellen-Pfleiderer, Religion.
Archiv für die Geschichte der Naturwissenschaften und der Technik, angez. von Direktor Dr. Friedrich Dannemann in Barmen 213
Arnims Werke, s. Klassiker-Bibliothek, Goldene.
Aus Natur und Geisteswelt, s. H. Braasch.
Bailleu, P., Königin Luise, angez. von Oberlehrer Dr. Willi Steffens in Berlin 405
Beiträge zur Naturdenkmalpflege, angez. von Dr. Willy Günther in Breslau 698
Bezzenberger, A., Literaturen und Sprachen, s. Kultur der Gegenwart.
Bibliothek der Geschichtswissenschaft, hrsg. von Professor Dr. Erich Brandenburg. — Deutsche Kaisergeschichte in der Zeit der Salier und Staufer von Karl Hampe, angez. von Direktor Dr. S. Widmann in Münster 568
Bibliothek, naturwissenschaftliche, für Jugend und Volk, s. v. Linstow, Schmarotzer, C. Schütze, Kraftmaschinen, F. Ulmer, Signale und H. Viehmeyer, Ameisenleben.
Bildungswesen, Das gesamte (mit Ausschluß der Hochschulen), im preußischen Landtag, hrsg. von H. Siercks, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 187
Bischoff, O., Leitfaden beim Unterricht in der Geschichte der christlichen Kirche, angez. von Direktor Dr. Richard Gaede in Münster i. W. 557
Bornecque, Henri, et Benno Röttgers, Recueil de morceaux choisis d'auteurs-français, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 205
Braasch, H., Die religiösen Strömungen der Gegenwart, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Lic. Wilhelm Koppelmann, Dozent an der Universität Münster i. W. 115
Brandenburg, E., s. Bibliothek der Geschichtswissenschaft.
Brunner, G., Die religiöse Frage im Lichte der vergleichenden Religionsgeschichte, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Lic. Wilhelm Koppelmann, Dozent an der Universität Münster i. W. 116
v. Buchka, Karl, s. Archiv für die Geschichte der Naturwissenschaften und der Technik.
Buchwald, G., Geschichte der christlichen Kirche, s. O. Bischoff.
Budde, G., Philosophisches Lesebuch für den deutschen Unterricht der Oberstufe aller höheren Lehranstalten, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin 195
— —, Die Wandlung des Bildungsideals in unserer Zeit, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin 618
Burgerstein, Leo, Zur Schulbankfrage, angez. von Oberlehrer Professor F. Moldenhauer in Köln 127
Chamissos Werke, s. Klassiker-Bibliothek, Goldene.
Chelius, J., und D. Moeller, Festliche Stunden, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Geyer in Brieg ..... 462 u. 640
Chotzen, Martin, Sexualleben und Erziehung, angez. von Oberlehrer Professor B. Habenicht in Linden-Hannover 574
Claude, G., L'Electricité pour tout le monde, s. W. Ostwald, Schule der Elektrizität.
Conwentz, H., s. Beiträge zur Naturdenkmalpflege.
Cornill, von Dobschütz, Herrmann, Staerk, Troeltsch, Das Christentum, angez. von Direktor Dr. R. Gaede in Münster i. W. 396
Coulanges, s. Fustel de Coulanges, Der antike Staat.
Dahn, E., und W. Rachel, Lernbuch für den Geschichtsunterricht, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 468

Seite

Danneel, H., Elektrochemie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Willibald Bermbach, Dozent an der Handelshochschule in Köln 699
Daun, Berthold, Die Kunst des 19. Jahrhunderts und der Gegenwart, ein Grundriß der modernen Malerei und Plastik, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Aug. Schoop in Düren 114
Diesterwegs deutsche Schulausgaben, s. F. Reinhold, Friedrich der Große.
Dietze, Johannes, Griechische Sagen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Heinrich Wolf in Düsseldorf 344
Dorenwell, K., Der deutsche Aufsatz, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Geyer in Brieg 463
Dornblüth, O., Gesundheits-Brevier, angez. von Oberlehrer Professor B. Habenicht in Linden-Hannover 575
Draheim, H., s. Vergils Äneis.
Eger, Th., Wörterbuch zum Neuen Testament, s. S. Ch. Schirlitz.
Eggert-Windegg, W., Arme und Reiche, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. W. Münch, Professor an der Universität Berlin 689
Eichendorffs Werke, s. Klassiker-Bibliothek, Goldene.
Engel, Eduard, Goethe, der Mann und das Werk, angez. von Direktor Dr. Paul Lorentz, in Friedeberg, Nm. 274
Faraday, Michael, Naturgeschichte einer Kerze, angez. von Professor Dr. K. Scheid in Freiburg i. B. 572
Faut, A., Präparationen zum Unterricht in der Bibelkunde, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 398
Fechner, Hanns, Die deutsche Natur, angez. von Oberlehrer Dr. Fritz Pfuhl, Professor an der Akademie Posen 634
Festschrift zum 13. Allgemeinen Deutschen Neuphilologentag in Hannover, Pfingsten 1908, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 402
Finckh, Th., Lehrbuch der philosophischen Propädeutik, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin 685
Fischer, Paul B., Determinanten, angez. von Direktor Professor Dr. H. Thieme in Bromberg 410
Fittbogen, G., Die sprachliche und metrische Form der Hymnen Goethes, genetisch dargestellt, angez. von Dr. F. Saran, Professor an der Universität Halle 458
Fouqués Werke, s. Klassiker-Bibliothek, Goldene.
Frey, Jos., Lateinisch-deutsches Wörterbuch für den Schulgebrauch, angez. von Direktor Dr. Franz Cramer in Düsseldorf 564
Fritze, Edmund, Pädagogische Rückständigkeiten und Ketzereien, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin 192
Fritzsch, Theodor, J. B. Basedows Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis u. a., angez. von Oberlehrer Dr. Hermann Weimer in Wiesbaden 328
Fustel de Coulanges, Der antike Staat, angez. von Direktor Professor Dr. C. Fredrich in Küstrin 567
Gerhardi, K. A., Das Wesen des Genies, angez. von Oberlehrer Professor Dr. G. Louis in Berlin 109
Geyer, Paul, Schulethik auf dem Untergrunde einer Sentenzenharmonie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. G. Louis in Berlin 118
Gilg, Ernst, und Reno Muschler, Phanerogamen, Blütenpflanzen, angez. von Oberlehrer Dr. Fritz Pfuhl, Professor an der Akademie Posen 636
Glück, M., Schwachbeanlagte Kinder, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. W. Münch, Professor an der Universität Berlin 689
Goldschmidt, Paul, Berlin in Geschichte und Gegenwart, angez. von Direktor Professor Dr. H. Gilow in Berlin 408

Seite

Graebner, P., Die Pflanzenwelt Deutschlands, angez. von Dr. W. Heering in Altona 218
Gruber, Hugo, Ruths Erziehung, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 330
Grundlehren der Mathematik, s. H. Thieme, Geometrie.
Guerlin de Guer, Ch., Comment écrivent nos fils et nos filles, causeries et conseils, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Weber in Steglitz 565
Gumlich, Alfr., Grundriß der Sittenlehre, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Lic. Wilhelm Koppelmann, Dozent an der Universität Münster i. W. 116
Gymnasial-Bibliothek, s. F. Lohr, Das Marsfeld.
Hampe, K., Deutsche Kaisergeschichte, s. Bibliothek der Geschichtswissenschaft.
Handbuch der Physik, s. A. Winkelmann.
Haupt, Albrecht, Die älteste Kunst, insbesondere die Baukunst der Germanen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Aug. Schoop in Düren 394
Heering, W., Leitfaden für den naturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten, angez. von Oberlehrer Professor Dr. F. Höck in Perleberg 637
Heinemann, O., Handbuch über die Organisation und Verwaltung der öffentlichen Preußischen Unterrichtsanstalten, angez. von Direktor Professor Dr. Max Nath in Pankow bei Berlin 104
Helmolt, H. F., s. Weltgeschichte.
Herakleitos von Ephesos, Griechisch und Deutsch von Hermann Diels, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Gottlieb Leuchtenberger in Groß-Lichterfelde bei Berlin 559
Heussi, K., Kompendium der Kirchengeschichte, 1. Hälfte: Die Kirche im Altertum und im Frühmittelalter, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Lic. Wilhelm Koppelmann, Dozent an der Universität Münster i. W. .. 116
Hoffmann, Georg, Fort mit dem griechischen Sprachunterricht!, angez. von Oberlehrer Professor E. Grünwald in Berlin 562
Hoffmann, Heinr., s. Studien zur Geschichte des neueren Protestantismus.
Hoffmann, J. J., Grundlehren der Logik, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin 335
Jäger, Hermann, Die gemeinsame Wurzel der Kunst, Moral und Wissenschaft, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Gottlieb Leuchtenberger in Groß-Lichterfelde bei Berlin 330
Jäger, O., Deutsche Geschichte, besprochen von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 225
— —, Geschichte der Griechen, besprochen von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 229
Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele, s. H. Raydt.
James, W., Psychologie und Erziehung, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin 332
— —, Psychologie, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin 627
Jerusalem, Wilhelm, Einleitung in die Philosophie, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin 623
Jodl, F., Lehrbuch der Psychologie, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin 193
Irmer, Karl, Sammlung französischer und englischer Volkslieder für den Schulgebrauch, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 404
Jünemann, Franz, Kantiana, angez. von Oberlehrer Dr. O. Braun in Hamburg 685
Kammer, Eduard, Ein ästhetischer Kommentar zu Aischylos' Oresteia, angez. von Geh. Reg.-Rat Rektor Professor Dr. Chr. Muff in Pforta 630

Seite

Kautzsch, E., Die Heilige Schrift des Alten Testaments, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 397
Kearton, Ch. und R., Tierleben in freier Natur, angez. von Oberlehrer Professor B. Landsberg in Königsberg i. Pr..... 700
Klassiker-Bibliothek, Goldene, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 338
Kleinschmidt, M., Grammatik und Wissenschaft, angez. von Oberlehrer Dr. H. Hartwig in Bielefeld 690
Kleists (Heinr. v.) Werke, s. Klassiker-Bibliothek, Goldene.
Kluge, Friedrich, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 203
Koch, David, s. Kunstblatt, christliches.
Koch, Julius, Der Stand des Konfirmanden-Unterrichts und sein Verhältnis zur Schule, angez. von Direktor Dr. R. Gaede in Münster i. W. 394
Korodi, Lutz, Deutsche Vorposten im Karpathenland, s. Herm. Paetels Bücherei.
Krieger, G., Evangelische Agende zum Gebrauche für Haus-, Schul- und Anstaltsandachten, angez. von Direktor Hans Richert in Pleschen 202
Küffner, K., Die bayerische Oberrealschule vor 100 Jahren, angez. von Direktor Dr. K. Knabe in Marburg 187
Kühnemann, Eugen, Schiller, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Geyer in Brieg 461
Kultur der Gegenwart, die osteuropäischen Literaturen und die slavischen Sprachen, angez. von Dr. W. Christiani an der Kaiser Wilhelm-Bibliothek in Posen 207
Kultur, die, und das Bildungswesen der Balkanländer, s. Unterrichtswesen, das griechische.
Kunstblatt, Christliches, für Kirche, Schule und Haus, hrsg. von David Koch, Schulnummer, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf 454
Landsberg, B., s. Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht.
Langer, Otto, Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, s. G. Weber.
Leimbach †, Karl, Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht in den höheren Lehranstalten, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 398
Lermann, W., Altgriechische Plastik, angez. von Direktor Professor Dr. C. Fredrich in Küstrin 558
Leuchtenberger, G., Vademecum für junge Lehrer, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin..... 620
Lietzmann, W., Stoff und Methode im mathematischen Unterricht der norddeutschen höheren Schulen auf Grund der vorhandenen Lehrbücher, angez. von Geheimen Reg.-Rat Professor Dr. J. Norrenberg, vortragendem Rat im Kultusministerium in Berlin..... 285
Linstow, von, Die Schmarotzer der Menschen und Tiere, angez. von Oberlehrer Dr. Fritz Pfuhl, Professor an der Akademie Posen 636
Lipps, G. F., Grundriß der Psychophysik, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin 622
Lohr, F., Das Marsfeld, angez. von Direktor Professor Dr. C. Fredrich in Küstrin 697
Lomberg, August, Präparationen zu deutschen Gedichten, angez. von Direktor Professor Dr. P. Goldscheider in Kassel 464
Lorenz, Friedrich, Grunderscheinungen und Anwendungen des elektrischen Stromes, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bermbach in Köln ... 571
Mau, August, Pompeji in Leben und Kunst, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Wolf in Düsseldorf 399

Seite

Meerwarth, H., Lebensbilder aus der Tierwelt, angez. von Oberlehrer Professor Dr. F. Höck in Perleberg ... 286
Menge, Hermann, Das Neue Testament übersetzt, angez. von Direktor Hans Richert in Pleschen ... 199
Menzer, Arthur, Der menschliche Organismus und seine Gesunderhaltung, angez. von Oberlehrer Dr. Fritz Pfuhl, Professor an der Akademie Posen 633
Messer, August, Empfindung und Denken, angez. von Oberlehrer Professor Dr. G. Louis in Berlin ... 110
Meumann, E., Intelligenz und Wille, angez. von Oberlehrer Professor G. Louis in Berlin ... 196
Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums (in Wien), angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin ... 619
Mittenzwey, L., Bürgerkunde, angez. von Direktor Professor E. Stutzer in Görlitz ... 212
Möbius, K., Ästhetik der Tierwelt, angez. von Oberlehrer Professor B. Landsberg in Königsberg i. Pr. ... 702
Mommsen, Theodor, Gesammelte Schriften, angez. von Dr. P. Krückmann, Professor an der Universität Münster i. W. ... 119
Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen, angez. von Dr. W. Heering in Altona ... 348
Morgan, C. Lloyd, Instinkt und Gewohnheit, angez. von Oberlehrer Dr. Bastian Schmid in Zwickau i. S. ... 451
Mulert, Herm., s. Schleiermachers Sendschreiben über seine Glaubenslehre an Lücke.
Müller, Adolf, Das griechische Drama und seine Wirkungen bis zur Gegenwart, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Wolf in Düsseldorf ... 399
Müller-Pouillet, Lehrbuch der Physik und Meteorologie, angez. von Geh. Reg.-Rat Professor Dr. J. Norrenberg, vortragendem Rat im Kultusministerium in Berlin ... 475
Münch, Wilhelm, Seltsame Alltagsmenschen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Alfred Rohs in Krefeld ... 277
— —, Gedanken über Fürstenerziehung aus alter und neuer Zeit, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin ... 329
Muschler, R., Phanerogamen, s. E. Gilg.
Natur, die deutsche, in Monatsbildern, s. H. Fechner.
Naumann, Friedrich, Form und Farbe, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf ... 454
Neresheimer, Eugen, Der Tierkörper, seine Form und sein Bau unter dem Einfluß der äußeren Daseinsbedingungen, angez. von Oberlehrer Dr. Fritz Pfuhl, Professor an der Akademie Posen ... 634
Niebergall, F., Die evangelische Kirche und ihre Reformen, angez. von Oberlehrer Hermann Zembrod in Elberfeld ... 457
Ostermann, W., Das Interesse, angez. von Oberlehrer Professor Dr. G. Louis in Berlin ... 113
Ostwald, W., Schule der Elektrizität, angez. von Oberlehrer Professor H. Bohn in Berlin ... 411
Ostwald, Wilhelm, Wider das Schulelend, angez. von Geh. Reg.-Rat Professor Dr. J. Norrenberg, vortragendem Rat im Kultusministerium in Berlin 57
Pabst, A., Praktische Erziehung, angez. von Oberlehrer Professor F. Moldenhauer in Köln ... 58
Paetel, Herm., Bücherei, herausgegeben von Hans Vollmer, angez. von Oberlehrer Dr. W. Meyer in Hamburg ... 282

Seite

Pfannmüller, G., Jesus im Urteil der Jahrhunderte, angez. von Direktor Hans Richert in Pleschen 201
Pfaundler, L., Lehrbuch der Physik, s. Müller-Pouillet.
Philippsthal, Robert, s. Festschrift zum 13. allgemeinen Deutschen Neuphilologentag in Hannover.
Ramsay, Sir William, Moderne Chemie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. K. A. Henniger in Charlottenburg 214
— —, Vergangenes und Künftiges aus der Chemie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. K. A. Henniger in Charlottenburg 573
Rausch, A., Elemente der Philosophie, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin 624
Raydt, H., Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele, angez. von Direktor Professor Dr. Heinrich Gerstenberg in Hamburg 479
Rehm, Albert, Die Frage der Professuren für Pädagogik an den bayerischen Hochschulen, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. W. Münch, Professor an der Universität Berlin 616
Rehtwisch, Th., Geschichte der Freiheitskriege in den Jahren 1812—1815, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 472
Rein, W., Grundlagen der Pädagogik und Didaktik, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. W. Münch, Professor an der Universität Berlin 687
— —, Kunst, Politik, Pädagogik, angez. von Geh. Reg-Rat Dr. W. Münch, Professor an der Universität Berlin 688
Reinhold, F., Friedrich der Große. Briefe und Erlasse, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 59
Renaudin, P., Mémoires, s. W. Eggert-Windegg.
Rethel, Alfred, Die Nibelungen, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf 455
Ricken, W., Der biologische Unterricht an den Oberrealschulen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. C. Matzdorff in Pankow bei Berlin 216
Riehl, A., Humanistische Ziele des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts, besprochen von Dr. A. Höfler, Professor an der Universität Wien 231
Rogge, B., Kaiserbuch (Wilhelm I.), angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 61
Rohrbach, Paul, Um Bagdad u. Babylon, s. Herm. Paetels Bücherei.
Röll, Julius, Unsere eßbaren Pilze, angez. von Oberlehrer Dr. Fritz Pfuhl, Professor an der Akademie Posen 62
Rosenthal, Werner, Die Volkskrankheiten und ihre Bekämpfung, angez. von Oberlehrer Dr. Fritz Pfuhl, Professor an der Akademie Posen 637
Rothert, Eduard, Vaterländische Geschichte der neuesten Zeit, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 209
Sajo, K., Unsere Honigbiene, angez. von Dr. W. Heering in Altona 638
Sammlung Göschen, s. Th. Achelis, Religionswissenschaft, H. Danneel, Elektrochemie, Paul B. Fischer, Determinanten, und G. F. Lipps, Psychophysik.
Sammlung Kösel, s. A. Müller, Das griechische Drama.
Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend, s. Joh. Dietze, Griechische Sagen, und B. Rogge, Kaiserbuch.
Schaffen und Schauen, angez. von Direktor Dr. Richard Jahnke in Lüdenscheid 105
Schirlitz, S. Ch., Griechisch-deutsches Wörterbuch zum Neuen Testamente, angez. von Direktor Dr. M. Consbruch in Eisenach 467

Seite

Schleichert, F., Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten. Ein Hilfsbuch für den Lehrer beim botanischen Unterricht, angez. von Dr. W. Heering in Altona 639
Schleiermachers Sendschreiben über seine Glaubenslehre an Lücke, s. Studien zur Geschichte des neueren Protestantismus.
Schmid, B., s. Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht.
Schmidt, Alfred M., Einführung in die Ästhetik der deutschen Dichtung, angez. von Direktor Professor Dr. P. Goldscheider in Cassel 125
Schmidt, Max C. P., Franz Junghuhn, angez. von Professor W. Biereye in Groß-Lichterfelde bei Berlin 211
Schmidt, Paul Wilh., Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht, s. Karl Leimbach.
Schneider, Rud., s. Anonymi de rebus bellicis liber.
Schoell, J., Sittenlehre, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Lic. Wilhelm Koppelmann, Dozent an der Universität Münster i. W. 116
Schoop, August, Die bildende Kunst in der höheren Schule, angez. von Direktor Dr. H. Bernhardt in Soest 452
Schöppa, A., Die Phantasie nach ihrem Wesen und ihrer Bedeutung für das Geistesleben, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin 629
Schrader, Wilhelm, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 189
Schreiber, H., Die religiöse Erziehung des Menschen im Lichte seiner religiösen Entwicklung, angez. von Oberlehrer Hermann Zembrod in Elberfeld 456
Schrift, Die Heilige, des Alten Testaments, s. E. Kautzsch.
Schröder, Otto, Aufnahme und Studium an den Universitäten Deutschlands, angez. von Direktor Professor Dr. Max Nath in Pankow bei Berlin 56
Schulz, P. F. F., Unsere Zierpflanzen, angez. von Dr. W. Heering in Altona 217
Schurig, W., Biologische Experimente nebst einem Anhang: Mikroskopische Technik. Ein Hilfsbuch für den biologischen Unterricht, insbesondere für die Hand des Lehrers, Studierenden und Naturfreundes, angez. von Dr. W. Heering in Altona 640
Schütz-Westerfeld, W., Meine Schulbuben beim Selbstschaffen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Geyer in Brieg 464
Schütze, C., Die Kraftmaschinen, angez. von Oberlehrer Professor H. Bohn in Berlin 214
Seyfert, B., Geschichtliche Erzählungen für die Unterklassen höherer Lehranstalten, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld . 470
Siebs, Theodor, Deutsche Bühnenaussprache, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin..... 274
Siercks, H., s. Bildungswesen, das gesamte, im preußischen Landtag.
Sophokles' Tragödien, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Heinrich Wolf in Düsseldorf 343
Spaldings Bestimmung des Menschen und Wert der Andacht, s. Studien zur Geschichte des neueren Protestantismus.
Stephan, Horst, s. Spaldings Bestimmung des Menschen.
Stowasser, J. M., Griechen- und Römerlyrik in deutsche Verse übertragen, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 278
Straub, Lorenz, Liederdichtung und Spruchweisheit der alten Hellenen, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 345
Studien zur Geschichte des neueren Protestantismus, angez. von Oberlehrer Otto Brauckhoff in Danzig 336
Sütterlin, L., Die Lehre von der Lautbildung, angez. von Oberlehrer Dr. H. Hartwig in Bielefeld 692

Seite

Tannery, J., Elemente der Mathematik, angez. von Oberlehrer Dr. W. Lietzmann in Barmen 474
Teetz, F., Aufgaben aus deutschen epischen und lyrischen Gedichten, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Geyer in Brieg 463
Teichmüller, F., Das Nichthorazische im Horaztext, angez. von Direktor Professor Dr. Ludwig Ehrenthal in Halberstadt 565
Testament, Das Neue, s. H. Menge und B. Weiß.
Thesing, C., Biologische Streifzüge, angez. von Dr. W. Heering in Altona 349
Thieme, H., Die Elemente der Geometrie, angez. von Oberlehrer Dr. Rud. Schimmack in Göttingen 631
Thomopoulos, J. J., Ithaka und Homer, angez. von Professor Dr. L. Hertel † in Hildburghausen 693
Thurn, H., Die Seekabel, angez. von Oberlehrer Professor K. Schwarz in Charlottenburg 570
Tolands, John, Christianity not mysterious, s. Studien zur Geschichte des neueren Protestantismus
Tschudi, Ägidius, Bericht über die Befreiung der Waldstätte, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Gustav Kettner in Pforta 557
Ulmer, F., Signale in Krieg und Frieden, angez. von Geh. Reg.-Rat Professor Dr. J. Norrenberg, vortragendem Rat im Kultusministerium in Berlin 350
Unterrichtsausstellung, Deutsche, auf der Weltausstellung in Brüssel 1910 (Führer und Kataloge), angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 554
Unterrichtswesen, Das griechische, angez. von Professor Dr. E. Horn in Berlin 555
Vallentin, W., Das Deutschtum in Südamerika, s. Herm. Paetels Bücherei.
Vergils Äneis. Deutsch in Auswahl von H. Draheim, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Heinrich Wolf in Düsseldorf 205
Veröffentlichungen der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg, herausgegeben von Dr. E. Grünwald, angez. von Direktor Dr. Hans Bernhardt in Soest 188
Viehmeyer, Hugo, Bilder aus dem Ameisenleben, angez. von Oberlehrer Dr. Fritz Pfuhl, Professor an der Akademie Posen 635
Vierkandt, A., Die Stetigkeit im Kulturwandel, angez. von Oberlehrer Professor Dr. K. Bruchmann in Berlin 615
Vollmer, Hans, s. Herm. Paetels Bücherei und Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften.
Walter, M., Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 403
Waßner, J., Schule und Haus, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 191
Webers, G. Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 468
Weigand, Fr. L. K., Deutsches Wörterbuch, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 122
Weiß, B., Das Neue Testament in Luthers Übersetzung, angez. von Prediger Dr. Julius Kurth in Berlin 198
Weltgeschichte, von Dr. Alexander Tille, Professor Dr. Richard Mayr, Dr. Viktor Hantzsch, Professor Dr. Thomas Achelis, Dr. Hans F. Helmolt und Pastor Friedrich Richter, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. O. Jäger, Professor an der Universität Bonn † 281
Werner, Richard, Wir armen Oberlehrer, angez. von Direktor Dr. Richard Jahnke in Lüdenscheid 105

Seite

Wilker, Karl, Die Bedeutung und Stellung der Alkoholfrage in der Erziehungs-Schule, angez. von Oberlehrer Professor F. Moldenhauer in Köln 126
Winkelmann, A., Handbuch der Physik, angez. von Geh. Reg.-Rat Professor Dr. J. Norrenberg, vortragendem Rat im Kultusministerium in Berlin 569
Wissenschaft und Bildung, s. Cornill, E. Gilg und Muschler, A. Menzer, E. Neresheimer, F. Niebergall, A. Pabst, W. Rein, W. Rosenthal und L. Sütterlin.
Wörterbuch, Griechisch-deutsches, zum neuen Testamente, s. S. Ch. Schirlitz.
Wossidlo, P., Leitfaden der Botanik und der Zoologie. Ausg. B., s. W. Heering, Leitfaden für den naturgeschichtlichen Unterricht.
Wurster, P., Christliche Glaubens- und Sittenlehre, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Lic. Wilhelm Koppelmann, Dozent an der Universität Münster i. W. 116
Zscharnack, Leop., s. Studien zur Geschichte des neueren Protestantismus. — John Tolands, Christianity not mysterious.
Zurhellen-Pfleiderer, Else, Die Religion der Patriarchengeschichten, angez. von Oberlehrer Hermann Zembrod in Elberfeld 456

Vierte Abteilung.

Vermischtes.

Der Rechtsausschuß der Delegierten-Konferenz 63
Lehrervermittlung für deutsche Auslandsschulen 127
Elternbeiräte für höhere Schulen, von Oberlehrer Dr. P. Ziertmann in Steglitz bei Berlin 220
Dauer-Ruderfahrt für Deutsche Schulen, von Oberst a. D. v. Diest in Wannsee bei Berlin 222
Marburger Ferienkurse 224
Greifswalder Ferienkurse 224
Biologische Ferienkurse in Plön (Professor Dr. O. Zacharias) 288
Friedrich Althoff-Stiftung, Geschäftsbericht 1909 413
Hauptversammlung des Börsenvereins der Deutschen Buchhändler. Gegen Schmutz- und Schundliteratur 414
Wheeler-Gesellschaft 415
Einjährig-Freiwilligen-Prüfungen im Auslande 576
Ruderkursus für Lehrer höherer Schulen, Frühjahr 1911 im Wannsee 704

Fünfte Abteilung.

Sprechsaal .....128 u. 352

I. Abhandlungen.

Die deutschen Oberlehrer und das deutsche Publikum.

Den Aufsatz von H. Weimer über die höheren Schulen und die öffentliche Meinung im Novemberheft 1909 der Monatschrift habe ich mit besonderer Anteilnahme begrüßt. Unbeachtet hätte ich eine Gedankenäußerung von ihm überhaupt nicht leicht gelassen; denn wie man einstmals den wackeren Comenius, den Verfasser der „Aufgeschlossenen Tür zu den Sprachen", im Ausland mit den Worten begrüßte, er habe zugleich sich selbst die Tür zu den Nationen aufgeschlossen, so hat der Verfasser des „Weges zum Herzen des Schülers" sich seinerseits zu manchen weit älteren Herzen den Weg gebahnt. Und nichts könnte mich mehr freuen, als wenn sein Aufruf aus dem Novemberheft große Wirkung in den Kreisen der deutschen Oberlehrer täte. Ja, um denen seinen Inhalt weiter ans Herz zu legen, ergreife ich in diesem Augenblick die Feder. Denn Weimers Gedanken sind fast von Anfang bis zu Ende die gleichen, wie ich sie seit Jahren hege und in den mir näher stehenden Kreisen oftmals ausgesprochen habe, und wie ich sie ohnehin demnächst einmal just in der Monatschrift darzulegen gedachte.

Daß man an unsern höheren Schulen um den Stand der öffentlichen Stimmung sich sehr ernstlich kümmern, zur Abwehr ungerechter Beurteilung wie zur Aufklärung über die wirklichen Aufgaben der höheren Schulen öffentlich das Wort nehmen müßte, das habe ich solchen Mitgliedern des höheren Lehrerstandes, die mir persönlich erreichbar waren, wieder und wieder zugerufen. Es sind aber bis jetzt, so weit meine Kenntnis reicht, nur einzelne gewesen, die sich der Aufgabe dann und wann unterzogen haben, namentlich Professor E. Grünwald, der ein entsprechendes Thema ja auch noch auf der Philologenversammlung in Graz behandelt hat. Bestimmte einzelne Streitfragen aus dem Unterrichtswesen werden von Schulmännern wohl etwas häufiger öffentlich erörtert, viel zu wenig aber die großen Prinzipienfragen, in denen die öffentliche Meinung und die Schulvertreter gegenwärtig so sichtlich und weit auseinandergehn, oder auch als die aufgeregten Behauptungen, mit denen man gewissermaßen ins Herz der Schule oder der Schulmänner treffen will. Was ist der Grund, daß sich so vielen Angreifern so wenig Verteidiger gegenüberstellen? Und was muß die Wirkung dieser Passivität auf die Welt draußen sein?

Geraume Zeit hindurch war den Oberlehrern die ihnen gegenüber herrschende Stimmung offenbar gar nicht recht bekannt geworden. Eine nichts weniger als vertrauensvolle Stimmung war nämlich weit verbreitet lange bevor die leidenschaftlichen öffentlichen Angriffe üblich wurden. Ich habe sie meinerseits immer bestimmter kennen gelernt in dem Maße, wie ich der unmittelbaren praktischen Mitverantwortlichkeit entrückt wurde. Denn dem im Amt befindlichen Direktor oder Oberlehrer sagen die Väter und Mütter nicht leicht ihres Herzens Meinung; ihre aus bestimmtem Anlaß erhobenen Beschwerden lassen sich meist ohne allzugroße Schwierigkeit widerlegen oder doch erledigen, und an Festtagen im Schul- oder Lehrerleben pflegen ganz pietätvolle Äußerungen getan zu werden — ungefähr so, wie man sich aufs respektvollste gegen die Prediger erweist, wenn ein froher oder trauriger Anlaß im Familienleben wieder einmal mit ihnen zusammenführt, während man ihrer Bedeutung sonst vielleicht nur mit Achselzucken gedenkt.

Den Schulleuten gegenüber bleibt es nicht beim Achselzucken. Das Wort vom Schulhaß bei den Menschen der Gegenwart ist nun schon eingebürgert und allbekannt. Und mit *oderint, dum metuant* wird sich ihm gegenüber doch nicht leicht jemand abfinden wollen, also etwa mit dem Gedanken: wir haben unsre staatlichen Funktionen, Vorschriften und Vollmachten, und wem wir damit unbequem werden und mißfallen, kann uns gleichgültig bleiben. Immerhin, vielleicht denken manche doch wirklich so; vielleicht sind die — ehemals durchaus nicht seltenen — Schulmeisternaturen nicht ausgestorben, die auf die ganze Menschheit draußen von der Höhe ihres Schulkatheders aus herniedersehen und, wie sie bei ihren Schülern ewig über allgemeine und unüberwindliche Dummheit zu klagen pflegen, diese selbige Eigenschaft auch draußen durchaus vorherrschend finden und verspotten oder bemitleiden. Aber mit so bequemem Hochmut, der mit Borniertheit ganz nahe verwandt ist, würde es heutzutage schlechterdings nicht mehr gehen. Schon jene Beurteilung der Jugend beweist viel mehr zuungunsten des Meisters selbst als der Schüler, und im Hinblick auf die rührige, unternehmungslustige, weltkundige, selbstsichere Menschengesellschaft draußen kann man sich mit Schulmeisterstolz nur lächerlich machen. Es mag aber immerhin sein, daß man vielfach mit der Öffentlichkeit in zu geringer Fühlung geblieben ist, auch daß man Weltfremdheit geradezu als berechtigte Eigentümlichkeit in Anspruch nimmt, ja als eine Art von Weihe des höheren Lehrerstandes betrachtet, oder daß man nicht den Ton zur rechten Entgegnung zu treffen weiß, oder sich nicht um die Gelegenheiten zur Verteidigung bemühen mag. Unmöglich ist aber doch nicht, daß es auch an derjenigen Einsicht in die tatsächlichen Probleme, in den psychologischen Zusammenhang der Forderungen fehlt, die nötig wäre, um mit wirklicher Überlegenheit das Wort nehmen zu können. Und freilich, die Erkenntnis der wirklichen Zusammenhänge ist keineswegs einfach. Man muß die Zeit im Ganzen und im Innersten verstehen, um eindrucksvoll mitzureden. Man muß zu gleicher Zeit Ideal und Wirklichkeit mit hellen Augen anschauen können.

Gewiß muß auch der Unlust, „in eigener Sache die Feder zur Abwehr anzusetzen", ihr Recht zuerkannt werden, wie dies schon Weimer unter Berufung auf Jakob Grimm ausgesprochen hat. Diese Unlust mag mit innerer Vornehmheit zusammenhängen; sie kann aber auch eine falsche Scheu sein, und sie wird da am

ehesten so heißen können, wo nicht der Einzelne, sondern sein Stand, und namentlich wo nicht das Interesse des Standes, sondern seine Kulturaufgabe in Frage kommt. Ich will hier des großen Erstaunens gedenken, das noch unlängst ein sehr intelligenter Gymnasialmann aus Schweden mir gegenüber ausdrückte über die maßlose Agitation gegen die höhere Schule, die er bei uns vorfand, über den frenetischen Beifall der gewaltigen Zuhörerscharen bei Vorträgen mit vernichtender Kritik, über die regungslose Ergebung, mit der die deutschen Lehrer das aus der Ferne anzusehen — oder nicht anzusehen — schienen. Aber auch sonst stehen die Ausländer, die sich ja immer noch für deutsches Unterrichtswesen interessieren und sich um seinetwillen nicht spärlich von fast überall her bei uns einzufinden pflegen, ganz natürlicherweise ratlos dem gegenwärtigen Zustand gegenüber: öffentlichem Hohn von den verschiedensten Seiten her finden sie das Schulwesen in seinem eigenen Lande ausgesetzt, von dem so viel zu lernen sie hergekommen waren.

Gewiß, diese verschiedensten Seiten können ja keineswegs alle gewichtig erscheinen. Wer sind überhaupt die Träger und Verbreiter der feindseligen Stimmung? Romandichter, die mit beweglicher Schilderung eines Stückes Menschenleid sich und einer großen Leserschaft genugtun, nebst andern, die wenigstens eine Art von Dichterseele in sich spüren, Phantasiemenschen, die den leidvollen Druck aufgenötigter Verstandesschulung als ein bitteres Unrecht für sich und andere nachempfinden, Frauen, die von der Stimmung der großen Emanzipation beflügelt einem unbedingt Neuen auf allen wichtigsten und innerlichsten Gebieten nachjagen und die Sprache flammender Leidenschaft, die Töne des entrüsteten Protestes besser finden als alle männlichen Kritiker, zartsinnige Idealisten, die in den natürlichen Mängeln des Schullebens und den Unvollkommenheiten des Unterrichtsprozesses etwas Ungeheuerliches sehen und Wehe darüber rufen, geradlinige Theoretiker, die von einem einzigen Gesichtspunkt aus alles neu konstruieren möchten, Geister mit einer einseitigen Empfänglichkeit für die messenden, wägenden, mikroskopierenden Wissenschaften, schriftstellernde Geister auch gewöhnlichen Ranges, die sich Gedanken und Stimmungen haben suggerieren lassen und den Ton mit anstimmen, den die Zeit wünscht, ihn auch möglichst steigern, um möglichsten Effekt zu machen, vielleicht ohne allen sittlichen Ernst sich in Lärmen, Schelten und Bedrohen ergehen, tief verstimmte Väter, die für ihre Söhne aus der Schule nur Not erwachsen sahen und deren Zweifel und Enttäuschungen sich zu Ingrimm verdichtet haben, dekadente Naturen, denen alles gesund Strenge, Starke, Herbe unheimlich ist, endlich auch vereinzelte Männer vom pädagogischen Beruf selbst, die in diesen ihren Beruf hineingelangt sind, ohne sich jemals darin wohl fühlen zu können, oder über die eines Tages eine große Zweifelstimmung gekommen ist, die sie dann ganz aus der Bahn hinweggezogen hat.

Wieviel unberechtigte Behauptungen, unzutreffende Schilderungen, ungerechte Urteile von diesem „Haufen von Zeugen" in die Welt hinein gerufen werden, das ist für jeden mit der Wirklichkeit Vertrauten leicht zu fühlen und wäre auch nicht schwer, jedesmal aufzuzeigen. Man fehlt durch Übertreibung, man fehlt durch Einseitigkeit, durch vorschnelle Verallgemeinerung, durch leidenschaftliche Voreingenommenheit, durch leichtherzigen Optimismus wie durch pessimistische Zornesstimmung, durch Verkennung der wirklichen Erziehungsziele, durch Mangel

an wirklicher Erfahrung, durch Verschiebung der Schuld von denjenigen hinweg, denen sie tatsächlich zufällt, durch Freude am Revolutionieren und wie man dies noch weiter schildern könnte. Am meisten aber durch etwas anderes. Denn mit allem Angedeuteten braucht man doch nur teilweise unrecht zu haben: es werden auch wirklich wunde Punkte berührt, es drückt sich eine Ahnung des wirklich Umzugestaltenden, ein Gefühl für gesunde Zukunftsziele zwischendurch mit aus. Und vielleicht darf man es der ganzen Generation von heute zugute halten, daß sie nicht den Ehrgeiz der Besonnenheit und des Maßes hat, daß sie immer möglichst laut wird, wenn sie etwas sagen will, daß sich aufzuregen und zu ereifern für sie zum vollen Leben gehört. Das Unrecht der Kritik besteht in unserm Falle zuallermeist darin, daß man einen unbeweglich starren Zustand unseres höheren Schulwesens annimmt und für die Vervollkommnung durchaus keinen Blick hat, die sich doch von Jahrzehnt zu Jahrzehnt tatsächlich vollzieht. Nicht bloß Vervollkommnung der Methode, die in den Augen mancher nur um so mehr unerfreuliche Einschnürung der Geister bedeutet und in der Tat etwas von dieser Wirkung haben kann; auch nicht bloß Vervollkommnung der Organisation oder der disziplinarischen Sicherheit der Lehrer, sondern Vervollkommnung doch auch in einem besseren Sinne, wie aber an dieser Stelle nicht näher ausgeführt werden soll: wobei natürlich die einzelnen Schulen in ungleichem Maße an dem inneren Fortschritt teilgenommen haben oder teilnehmen. Das, was die öffentliche Kritik als eine plötzliche und volle Umkehr fordert, wird großenteils in der Stille als allmähliche Veränderung und Verbesserung verwirklicht — während freilich anderes, das man wünscht, einmal Wirklichkeit schon war und auf Grund von Erfahrung und besserer Erkenntnis aufgegeben worden ist und noch anderes viel zu prekär ist, um leichthin zum Ziel genommen zu werden. Wie kompliziert die Aufgabe der wirklichen Hinbildung zum Kulturmenschen ist, wie viele Rücksichten und Fragen da ineinander spielen, wie viel Tragweite jede Einseitigkeit hat, das und andres kann nicht jedermann ermessen.

So muß es denn jener ganzen Kritik gegenüber die Sache denkender Pädagogen sein, zugleich zu würdigen und zu sichten, zu hören und abzulehnen, sich zu behaupten und auch umzulernen. An meinem Teil habe ich wiederholt versucht, Klarheit zu gewinnen für mich selbst und womöglich auch für andre. So schon vor vielen Jahren in dem Aufsatz „Soll und Haben der höheren Schulen" (Neue pädagogische Beiträge 1893), dann in dem kleinen Buche „Eltern, Lehrer und Schulen in der Gegenwart" (Berlin 1906), und zumeist in meiner „Zukunftspädagogik", namentlich der umgearbeiteten und sehr vervollständigten Gestalt von 1908, und ich suche fort und fort an Verständnis der wirklichen Zeitbedürfnisse zu wachsen, was ja nach Solons bekanntem Verse die späten Lebensjahre nicht unmöglich machen. Gewiß hat, wer im praktischen Schulamt mit seinem vollen Tagespensum steht, dazu weniger Muße. Nebenbei gesagt, wird auch das Bedürfnis manchem deshalb nicht aufgehn, weil er sich an seiner Stelle in keinen pädagogischen Schwierigkeiten findet, gutwillige Schüler vor sich sieht und sich eines freundlichen Verhältnisses zu ihnen bewußt ist, in seiner Unterrichtstätigkeit Freude findet und mit alledem von dem Klagen und Schelten draußen, dem Suchen und Fordern gleichgültig gelassen wird. Aber sich mit der großen inneren

Bewegung der Zeit möglichst vertraut zu machen, namentlich soweit diese das eigene Berufsleben nahe angeht, darf doch niemand ablehnen, und jedenfalls ist das gegenwärtig wichtiger, als daß man während der verfügbaren Stunden regelmäßig sich vor der Welt verschließt, um etwa in irgendein enges philologisches oder historisches oder sonst wissenschaftliches Studienthema zu versinken. Mit Friedrich Paulsen, dem auch von mir sehr Verehrten, habe ich in dem Punkte nie übereinstimmen können, daß der Oberlehrer in erster Linie Gelehrter sein und bleiben müsse: jedenfalls müßte man den Begriff des Gelehrten durchaus weitherzig fassen, auf möglichst lebendiges Verständnis seines Fach- und Lehrgebiets und auf den von daher zu gewinnenden geistigen Schwung müßte es ankommen, und die zweite Linie, die erzieherische, müßte doch die breitere bleiben oder werden, aber auch diese nicht bloß in dem praktischen Sinne der befriedigenden persönlichen Betätigung, sondern des möglichst vollen psychologischen Verständnisses und des Interesses für alle hier vorliegenden oder neu auftauchenden Probleme. Ältere Pädagogen redeten davon, daß jeder „Gelehrte" den Geist seiner Berufswissenschaft haben, ihn persönlich bewähren müsse. Als wahrer Geist des höheren Lehramts darf nicht gelten: Abkehr von dem bewegten Leben der Zeit, scholastische Verengerung des Interesses, nichts was auf eine Art von Verpuppung hinauskommt — so gewiß es gilt, innerhalb der Tagesströmungen das ewig Feste zu halten und das ewig Beste zu suchen.

Dazu freilich ist in der Gegenwart besonders viel Ursache. Denn in was für einer Zeit leben wir? Man wird die Zeiten nicht in solche mit wesentlich positiven und wesentlich negativen Tendenzen einteilen können: es wird im allgemeinen immer Positives und Negatives zusammengehn. Vielleicht ist man sich zu bestimmter Zeit des Positiven mehr bewußt und zu andrer des Negativen; oder einige Zeitgenossen sind mehr das erstere, andere das letztere. Man vergleiche in diesem Sinne unsre Gegenwart mit der Renaissance, mit der Aufklärung des 18. Jahrhunderts, mit der Periode der Humanität um 1800, mit der dann folgenden des erwachten Nationalbewußtseins, usw. Es sei sogleich auch gesagt, daß Generationen, die sich besonders reif fühlen, mit solchen sich ablösen, die sich als besonders jugendlich empfinden. Man wird wiederum an die Aufklärung auf der einen Seite, an Sturm und Drang, die Romantik und ähnliches auf der andern Seite denken, und daß dabei immer viel Selbsttäuschung walten kann, wird man nicht verkennen. Die Gegenwart sieht sich zugleich sehr jugendlich und sehr positiv, das letztere, indem sie aller der sicheren Errungenschaften der technischen Kultur gedenkt und der wenigstens sicher erscheinenden der Naturwissenschaft. Sie erblickt in einem rein formalen Gewinn, der erleichterten äußeren Bewegung auf der Erde, ein positives Gut: „Verkehr" heißt die Gottheit, die tatsächlich über allen andern Lebensinteressen den Stab schwingt, alle andern Werte zu ihren Füßen sieht. Bewegungsfreiheit ist das Beglückende, aber auf hochgelegene Wertziele pflegt die Bewegung keineswegs hinzugehen. Von Willensbildung als dem Wichtigsten ist allenthalben die Rede, aber es handelt sich nur um den auf beliebige, nahe, individuelle Ziele zu richtenden Willen. Was viel allgemeiner ist als ein eigentliches und immerhin schätzenswertes Wollen, und was die Zeit tatsächlich kennzeichnet, ist Lebens g i e r in tausend Formen und Tönen. Die körper-

liche Verjüngung durch den Sport ist auch ihrerseits zu einer solchen Gier geworden.

Der ganze große Eifer um die Selbstverjüngung, der für die Generation so charakteristisch ist, führt überhaupt gar nicht zu jener echten und schönen Jugendlichkeit, die Trägerin von Idealen ist; viel eher läßt sich sagen, daß man zu dem Zustand der übel beleumundeten Übergangsjahre zurückgelange, die dem wirklichen Jünglingsalter vorausgehn. Man hört sich gern dem jungen Most vergleichen, von dem die Optimisten immer mit Zuversicht einen guten Wein erwarten, und vielerlei Schlimmes, das in die Augen springt, wird zu den irrelevanten Symptomen einer Übergangszeit gerechnet und damit bequem abgetan. In umfassendem Maße ist Entgeistigung die Signatur der Zeit. („*N'est-il pas visible*", schrieb jüngst auch ein französischer Schriftsteller, „*que la vie tend à se matérialiser, j'allais dire à se brutaliser*?") Mit Entwertung alter Werte ist es noch viel offensichtlicher. Der Begriff Autorität soll kaum irgendwo Bedeutung behalten; auch Pflicht, Unter- oder Einordnung, Gehorsam werden geringschätzig oder feindselig angesehen. Über das alles triumphieren die Ansprüche der Individualität, auch wo diese gar keine Werteigenschaften einschließt. Mißachtet wird auch die Pflege eines gemeinschaftlichen und verbindenden geistig-seelischen Besitzes, der über die Gleichheit sportlicher Formen, Formeln, Gewöhnungen und Interessen hinausginge. Daß es in der Erziehung gelte, neben der Ermöglichung der Selbstentfaltung auch eine Eindämmung auszuüben und einen von Nation und Menschheit allmählich errungenen Wertgehalt den Nachwachsenden zu übermitteln, wird ganz verkannt. Man sprach einmal vom schweren Schritt der Arbeiterbataillone, der aus naher Zukunft herüberdröhne: es ist gegenwärtig, als ob der dumpfe Gleichschritt der Massen (dies Wort im Hinblick auf geistige Beschaffenheit genommen) vieles niedertrete, was eines edlen Gedeihens wert schien. Das ist schwere Zeit, so schön sie auch die Oberflächlichen dünken mag, so gewiß viele der Menschen von heute sich fast in die Lüfte erhoben fühlen: es ist eben nicht das Gehaltvollste, was leicht im Winde dahinfliegt. Alles in allem hat kaum eine Periode der Vergangenheit in so tiefgehendem Sinne Auflösung bedeutet, wie die gegenwärtige: die Umwälzungen von Renaissance, Reformation, Aufklärung usw. gingen entschieden weniger tief, und vor allem überwog dabei das neu werdende Positive. Ob das schon weithin so empfunden worden ist, bleibe dahingestellt: aber die Auffassung bloß eines einzelnen ist es nicht. Ich könnte große Namen mit darunter setzen, aus sicherer persönlicher Kenntnis.

Und damit wird die Aufgabe der Vertreter öffentlicher Erziehung zu einer weit größeren, als Abwehr ungerechtfertigter Angriffe gegen ihren Stand! Zunächst freilich haben sie ihr berufliches Tun zu rechtfertigen gegen unbesonnenen Ansturm. Aber darüber hinaus sollten sie als ihr Ziel erkennen Verbreitung wirklicher Einsicht in das Wesen der Bildung, der Kultur, der nationalen und der Menschheitswerte. Dies nun mag zu allgemein klingen und vielleicht zu hoch: aber die Mitarbeit daran erlaubt ja viele Stufen und Grade. Sie erlaubt auch verschiedene Töne, schroff polemischen wie überlegen belehrenden. Was in bestimmterem Sinne dem deutschen Oberlehrerstande zurzeit vorzuschlagen ist, scheint mir Weimer so ziemlich nach allen Seiten richtig dargelegt zu haben, und ich kann,

wie schon oben gesagt, den Beteiligten nur dasselbe erneut ans Herz legen. Einen Vorschlag von minderem Gewicht, der mir aber keineswegs unwichtig erscheint, will ich hier einflechten, nachdem ich ihn in engerem Kreise wiederholt gemacht habe.

Daß die besten Schüler unsrer höheren Lehranstalten nachher ziemlich wertlose Menschen werden und die auf der Schule mit Füßen getretenen nachher die echten Wertnaturen, das scheint gegenwärtig der Welt als ausgemachte Sache zu gelten, nachdem es immer von neuem und immer zuversichtlicher behauptet worden ist. Und welch vernichtende Kritik muß das bedeuten für die Prinzipien, auf denen die Schule aufgebaut ist, und für die erzieherisch-psychologische Einsicht der Lehrer! Warum läßt man sich die immer sichrere Verbreitung dieser Überzeugung gefallen? Der Wirklichkeit entspricht sie nicht. Von den wirklich trefflichen Schülern werden die meisten auch nachher etwas recht Tüchtiges, und die tüchtigsten Männer haben meist schon als Schüler recht Gutes geleistet. Die Ausnahmen, deren gar nicht ganz kleine Zahl wir einräumen können, erklären sich aus einer besonderen Art ihrer Anlagen (künstlerisch-produktiver Anlagen etwa), oder dem besonderen Gang ihrer persönlichen Entwicklung (der ein sehr unregelmäßiger oft gerade bei den bedeutendsten Naturen ist), oder der besonderen Ungunst des Schulmilieus, in das gerade sie hineingestellt wurden (wie das z. B. für einen exakt-wissenschaftlich Begabten eine einseitige Philologenschule hat sein können), und anderseits aus der größeren Gefahr moralischen Entgleisens gerade für die durch Begabung Begünstigten. Im übrigen aber müßte es doch ein Leichtes sein, an einer ganzen Fülle von Beispielen (ehemaliger Abiturienten der einzelnen Schulen!) zu zeigen, wie sich in der Regel das Urteil der Schule und das nachher bewährte Maß von Tüchtigkeit verhält. Zu Beiträgen dieser Art möchte ich also auch an dieser Stelle recht viele Schulmänner anregen. Die Monatschrift oder eine andere Zeitschrift könnte wohl vorläufig ein Sammelbecken dafür werden.

Freilich, es scheint, daß nicht einmal für die hochwichtige Schrift Oswald Gerhardts über die wirklichen Ursachen der Schülerselbstmorde in den nächstbeteiligten, weil meistverklagten Kreisen das zu erwartende Interesse allgemein geworden ist, sonst wäre man mit dieser Waffe den hartnäckigen Anklagen bestimmter entgegengetreten. Und als ich vor einiger Zeit über diese selbigen Schülerselbstmorde meinerseits in einer Zeitung auf deren Wunsch darlegte, was meiner Überzeugung nach die Wahrheit über diese bösen Vorkommnisse sei, und Abdrücke etlichen für die höhere Lehrerschaft bestimmten Zeitschriften zur Beachtung und Benutzung zusandte, scheint das Fatum meiner Blätter doch der Papierkorb geworden zu sein. Währenddessen füllen sich mit immer neuen und immer kleinlicheren Querelen über Gehaltsbezüge und Verwandtes die Spalten schulmännischer Zeitschriften. Sollte die Periode dieses mit so voller Energie geführten Kampfes um äußeren Bestand nicht auch einmal einen Abschluß finden? Und dürfte dieser Zeitpunkt nicht jetzt ungefähr gekommen sein? Wir, die wir beim Beginn des Kampfes eine Zeitlang unmutig zusahen, weil es uns vorkam, daß uns nun „das fleischerne Herz“ genommen und „ein steinernes Herz“ eingesetzt werden solle, wir haben uns damals doch in die Notwendigkeit dieser Bewegung hineingefunden

und glauben auch jetzt, daß sie schätzbare Früchte tragen kann. Aber um so gewisser gilt es nun auch Kampf um Gehalt und Rang in einem andern Sinne: es muß ein großes Kapital von Vertrauen erworben werden, Vertrauen in die Weite des pädagogischen Gesichtskreises und in die Wärme erzieherischer Gesinnung. Und diese Eigenschaften können nicht bewiesen und bewährt werden, wenn sie nicht wirklich erworben sind, was in der Tat nicht wenig einschließt und nicht wenigen eine ganz neue Aufgabe stellt.

Es ist ja schön, wenn man sich zwischen der Lehrerarbeit auch immer wieder stundenweise als Lernender fühlen darf, als Studierender, als Jünger der Wissenschaft und damit auch als immer noch jung genug: aber wenn es sich um ein Wissenschaftsstreben großen Stils handelt, so ist das um so schöner. Die pädagogische Psychologie steht gleichzeitig in den verschiedensten Kulturländern in Blüte; sie ist nichts Trockenes, Totes, Schematisches, oder braucht das jedenfalls nicht zu sein. Und mit ihr muß man Fühlung haben, wenn man über Erziehungsfragen in der Gegenwart mitsprechen will. Man muß es zunächst vor der Elternschaft bewähren, daß man Fachkundiger in diesem Sinne ist, mindestens aber ein Suchender mit dem Herzen. Hochmütige oder doch kühle Ablehnung dieses ganzen Studiengebiets würde die deutsche Oberlehrerschaft in ihrem wirklichen Range sehr herabsetzen. In manchen Landesteilen und in manchen Lehrerkreisen ist ein Streben jener Art offenbar erfreulich vorhanden: in wie vielen es noch fehlt, sei nur gefragt, nicht untersucht, und auch was über das Warum gesagt werden könnte, mag hier unausgesprochen bleiben. Sehr ungern sage ich für meine Person einer deutschen Oberlehrerschaft etwas Unangenehmes. Denn ich habe aus ihrer Mitte so viel Zeugnisse des Zutrauens erhalten, daß diese Stimmung und Gesinnung der beste Gewinn meines Lebens und die abendliche Sonne meines Tages ist. Aber dem Altgewordenen muß es doch am ehesten zustehen, Jüngere in ihrem eigenen Interesse aufzuwecken und zu mahnen. Ich fürchte nicht, daß man darin eine Anmaßung sehe.

Unter den von Weimer gemachten Vorschlägen ist keiner, von dem man nicht eine gute Wirkung hoffen könnte: lebendige Erörterung pädagogischer Fragen, wie innerhalb des Berufskreises, so auch in einer gewissen Öffentlichkeit, in Vorträgen, in Programmbeilagen, in Sprechstunden, etwa auch an Elternabenden (die eine schätzbare Möglichkeit jedenfalls bleiben), dann auch in örtlichen oder landschaftlichen Tagesblättern — natürlich immer so, daß es nicht auf ein Gezänk mit minder Sachkundigen, aber Dreisteren (vielleicht auch Gewandteren) hinauslaufen kann, und noch weniger so, daß der Berufspädagoge dabei tatsächlich sich ins Unrecht setzt, was durch Engherzigkeit oder Starrheit leicht geschehen kann. Alles dies ist durchaus wünschenswert. Ebenso: regelmäßige Verbindung der Lehrer mit den ehemaligen Schülern ihrer Anstalt, wie sie übrigens schon jetzt an manchen Orten nicht fehlt und z. B. auch hier in der Hauptstadt zum Teil in erfreulicher Blüte steht. Mit das Wichtigste indessen, was Weimer in Vorschlag bringt, ist einmal die Gründung — oder nicht bloß die Gründung (die irgendwo schon erfolgt sein soll), sondern die lebendige Arbeit eines Presseausschusses zur Abwehr ungerechter Kritik und zur Aufklärung über den wahren Stand der Dinge. Daß man eine Anzahl der bedeutendsten (d. h. womöglich der ehrenwertesten, andern-

falls doch der einflußreichsten) Tagesblätter zur Aufnahme von Beiträgen gewinnen müßte, versteht sich; möglich würde es auch wohl sein. Dann das noch Wichtigere, daß die öffentlichen Äußerungen auch neben der Verteidigung den Angriff nicht versäumen, den Angriff auf die vielfach ungeheuerlichen Versäumnisse und Verfehlungen der Familienerziehung, so wie sie heute weithin beschaffen ist, und gegen die Sünden der Gesellschaft.

Denn kaum ist zu irgendeiner Zeit der Geist der Gesellschaft dem Erziehungswerk ungünstiger gewesen als gegenwärtig. Und damit könnte ich das obige Thema wieder aufnehmen und nach noch schlimmeren Seiten hin weiterspinnen und von der unangefochtenen Herrschaft frecher Sinnlichkeit reden, von der verschuldeten Dekadenz des Nervenlebens (der aller körperliche Sport und die weitgehendste Abhärtung der Haut offenbar gar nicht abhilft), von der Inthronisierung individuellen Trieblebens, von der Massenhaftigkeit unnatürlichster Verbrechen, der Alltäglichkeit grauenhaftester Untaten, von der gemeinen Sensationswut, von dem inneren Tiefstand der modernen Schaubühne (die der berüchtigten englischen aus der zweiten Hälfte des siebzehnten Jahrhunderts ganz nahe kommt), von der unbehinderten Schaustellung des Schamlosen, von der hilflosen Unfähigkeit öffentlicher Behörden gegenüber einer sich immer breiter machenden Unsittlichkeit, von der tatsächlichen Kraftlosigkeit der ehedem das innerste Leben der Menschen regulierenden Religion, und so noch lange weiter — während die gegenüberstehenden Werte sich im wesentlichen auf große Rührigkeit, auf hygienisches und allerdings auch sozial-organisatorisches Interesse, auf den sicheren Vorschritt der Technik und das Gedeihen gewisser technischer Kunstgebiete beschränken dürften. Aber verweilen wir bei alledem nicht näher. Nur der einzige Punkt sei noch hervorgehoben: die weithin fehlende Überwachung der Lektüre (und zum Teil auch der sonstigen Unterhaltungen) der Jugend seitens der Familien, wovon man schon an dritten Orten leicht eine betrübende Vorstellung gewinnen kann.

Allerdings — darauf müssen wir ausdrücklich zurückkommen — der objektiv noch so berechtigte Angriff in diesem Sinne wird keinen Erfolg und schwerlich ein subjektives Recht haben, wenn er nicht mit tieferem Einblick in die Probleme der Zeit und der Erziehung zusammengeht. Das Verständnis der tatsächlichen Bedürfnisse der verschiedenen Altersstufen, das Recht der Spontaneität, die Gelegenheiten zu freier Selbstentfaltung, die berechtigten Ansprüche wirklich schätzenswerter Individualität und auch höherer Begabung, das rechte Verhältnis von geistiger Rezeptivität und Produktivität, die rechte Funktion der Poesie und überhaupt der Kunst innerhalb des Bildungsplans, die feinere Erkenntnis der Begabungen, die möglichste Unterscheidung der jugendlichen Typen, die bestimmte Verfolgung individueller Entwicklungsgänge, die Symptome der zahlreichen leicht pathologischen Erscheinungen auch innerhalb einer gewöhnlichen Schulklasse, die Ermöglichung einer gewissen Selbstverwaltung innerhalb der Schülerschaft einer Anstalt, die sonstigen Wege zur Verwirklichung eines harmonischen Schullebens: damit sind wohl schon theoretisch-praktische Probleme genug angedeutet. Oder sollten gewisse Vorgesetzte ein derartiges freieres pädagogisches Denken in den Oberlehrerkreisen nicht für nötig halten, vielleicht gar für nicht wünschenswert? Sollen nur erlassene Verfügungen befolgt, Lehrpläne und Lehrgänge inne-

gehalten, Wissensergebnisse aufgezeigt, Disziplin gehalten werden? In alledem hat es ja die deutsche höhere Lehrerschaft zu sehr guten Leistungen gebracht, das gesamte Ausland gibt ihr dieses Zeugnis. Aber mit solchen Leistungen allein ist es jetzt nicht mehr getan. Und um auf die Vorgesetzten zurückzukommen, so ist im obigen von Oberlehrern immer nur in dem Sinne die Rede, daß Direktoren und Schulräte mit in dieser Front marschieren; sie brauchen ja deshalb nicht aufzuhören, Führer zu sein.

Oder aber sind die Schüler in ihrer ganzen Inferiorität es nicht wert, daß man ihnen so viel Nachsinnen widme? Wer das Objekt seines Tuns nicht achtet, würdigt sich selbst herab. Ist es nur eine Herde, die es zu hüten gilt, dann ist auch der Lehrer selbst nicht mehr als eine Art von Dorfhirt. Er kann wirklich sehr viel Vornehmeres sein. Und im Interesse seines Ansehens, seiner Wertschätzung mag er sich bemühen, wenn er es nicht im allgemeinen Interesse will; oder in solchem allgemeinen Interesse, wenn er nicht an sich selbst denken mag. Der Mühe wert ist es in jedem Falle, und darum möge man die Mühe nicht scheuen, sich selber nötigenfalls in neue Bahnen hineinzugewöhnen — was man immer können muß, wenn man nicht tatsächlich alt oder abständig geworden sein will.

Berlin. W. Münch.

Der Jugendschriften-Ausschuß der Vereinigung von Lehrern an städtischen höheren Schulen Dresdens.

Im Anschluß an den vortrefflichen Aufsatz von Wilhelm Münch mache ich auf die dankenswerte Betätigung sächsischer Lehrer an höheren Lehranstalten aufmerksam, die im hohen Maße geeignet ist, zwischen Schule und Eltern, zwischen Lehrern und Publikum ein freundliches Verhältnis und ein gedeihliches Zusammenwirken herbeizuführen. Im Jahre 1908 hat die Vereinigung von Lehrern an städtischen höheren Schulen Dresdens einen Jugendschriften-Ausschuß gegründet, um mitzuwirken zur Verbreitung guter Bücher und den Kampf energisch aufzunehmen gegen die Schund- und Schmutzliteratur unsrer Zeit. Die Dresdener Lehrer „sehen es als eine ihrer vornehmsten Aufgaben an, die ihnen anvertraute Jugend vor Verrohung und Verflachung, Verwirrung und Irreleitung durch ungeeignete Lektüre zu behüten, die Jugend, die bestimmt ist, dereinst die geistigen und sittlichen Vorbilder und Führer des Volkes zu stellen".

Der Jugendschriften-Ausschuß, dessen Vorsitzender Herr Oberlehrer Dr. Max Rosenmüller in Dresden ist, hat zunächst die Herstellung eines Verzeichnisses*) von guten Büchern in Angriff genommen, das sämtlichen Schülern und Schülerinnen der höheren Unterrichtsanstalten Dresdens zu Weihnachten 1909 in die

*) Erschienen in einer Auflage von 7000 Exemplaren. Weihnachten 1909: Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde. Franckhsche Verlagshandlung, Stuttgart. Dem Vorworte zu dem in geschmackvoller Ausstattung hergestellten Verzeichnisse verdanke ich die obigen Angaben.

Hand gegeben ist. Mancherlei soll damit erreicht werden. Einmal soll die Liste den Eltern bei der Frage nach einem passenden Weihnachtsbuche hilfreich zur Hand gehen, sodann soll sie möglichst allen lese- und bildungshungrigen jugendlichen Bücherfreunden und -Freundinnen ein zuverlässiger Ratgeber und dauernder Führer durch das Labyrinth des Angebotenen sein — vielleicht, worauf bei der Auswahl für die Oberstufe gelegentlich schon Rücksicht genommen wurde, noch über die Pforten der Schule hinaus —, und endlich soll sie manchem Verwalter einer Schulbibliothek bei der Sichtung alter Bestände wie bei der Auslese neuer Erscheinungen bescheidene Dienste neben den zu diesem Zwecke eigens geschaffenen Übersichten leisten.

Die Einteilung nach Stoffgebieten ist im allgemeinen die auch in anderen Verzeichnissen gebräuchliche. Nur bedingten die besonderen Bedürfnisse der höheren Schulen eine weitergehende Scheidung bezüglich der belehrenden Lektüre als anderwärts üblich. Eine Abteilung „Fremdsprachliches" soll das nächstjährige Verzeichnis bringen. Betreffs der Altersstufen wird bemerkt, daß unter „Unterstufe" das Alter von 9—12 Jahren — die Klassen Sexta bis Quarta —, unter „Mittelstufe" das Alter von 13—16 Jahren — die Klassen Untertertia bis Untersekunda — verstanden wird, „Oberstufe" bezeichnet das Alter über 16 Jahre — die Klassen Obersekunda bis Oberprima. Ein * vor dem Titel besagt, daß das betreffende Werk auch für die älteren Jahrgänge der nächstniedrigen Stufe geeignet ist. Von einer besonderen Abteilung „Mädchenlektüre" ist aus guten Gründen abgesehen worden, da weder die echte Kunst noch die echte Wissenschaft nach dem Geschlecht fragt, und die Bekanntschaft mit beiden allein will das Verzeichnis vermitteln.

In Kürze werden die Gesichtspunkte dargelegt, die bei der Zusammenstellung der Liste maßgebend gewesen sind: Das Verzeichnis umfaßt unterhaltende und belehrende Lektüre. Soweit die erstere in Betracht kommt, ist für die Aufnahme eines Titels unbedingt der Wert oder Unwert des betreffenden Buches für die Bildung des Geschmackes entscheidend gewesen. Alle einer bestimmten Tendenz zuliebe geschriebenen Bücher sind abgelehnt, desgleichen alle lediglich auf die Lesewut und Sensationslust der Jugend berechneten Machwerke. Gesunde Kost zu vermitteln, an der ein jugendliches Gemüt wirkliche Freude haben kann, die seiner Lust am Abenteuerlichen und Heldenhaften Rechnung trägt, sie aber auf gut und glaubwürdig beschriebene Taten und Erlebnisse hinlenkt, Bücher zu empfehlen, die den Sinn für echte Religiosität und Vaterlandsliebe, für innerlich gegründete Sittlichkeit und Gerechtigkeit, für ernste Lebensauffassung wie für ungekünstelten Humor wecken und stärken, das war der Wunsch und die Absicht des Ausschusses. In diesem Bemühen weiß er sich eins mit den Bestrebungen der Vereinigten Jugendschriften-Ausschüsse, des Kunstwarts, des Dresdener Anzeigers u. a., deren bisher erschienene Arbeitsgerebnisse er deshalb in dankbarer Anerkennung des hier mustergültig Geleisteten in weitestem Umfange seiner Tätigkeit zugrunde legen konnte, soweit die Unterstufe und teilweise die Mittelstufe in Betracht kamen. Dank dieser Arbeit konnte der Ausschuß das Schwergewicht seiner Tätigkeit auf die Auswahl geeigneter Werke der Unterhaltungsliteratur für die höheren Altersstufen sowie auf die größtenteils neu herzustellende Liste belehrender

Schriften legen. Hier tritt der Begriff „Jugendlektüre" mehr und mehr zurück. Den Weg zu tieferer Geschmacks- und Herzensbildung zu weisen sowie eine gründlichere Beschäftigung mit den wichtigsten Gebieten der Wissenschaft zu ermöglichen, schien hier dem Ausschuß die vornehmste Aufgabe. Für die Unterhaltungsliteratur galt es daher vor allem, aus der mit den Altersstufen immer breiter anschwellenden Masse des Gebotenen das echte und dauernd wertvolle Dichtergut herauszuholen und jedem Suchenden einen Anhalt für die Auswahl seiner Lektüre zu bieten, soweit dieselbe im Interesse seiner allgemeinen Bildung gelegen ist. Spezielle Neigungen und Liebhabereien zu fördern, konnte dagegen nicht die Aufgabe des Verzeichnisses sein.

Bezüglich der belehrenden Lektüre galt als leitender Grundsatz: dem heranwachsenden Geschlechte die Möglichkeit zu bieten, sich gründliches Wissen und eine gesunde Welt- und Lebensanschauung, soweit Lektüre dazu beitragen kann, zu erwerben, nicht, der oft allzufrüh hervortretenden Neigung zur Spezialisierung entgegenzukommen. Dabei ging man von der Überzeugung aus, daß nur der rechte Kenner rechte Belehrung geben könne, der ohne Nebenabsichten lediglich der Sache dienen, echten Wissensstoff in klarer und verständlicher Darstellung bieten will und — darin eben liegt die Schwierigkeit der Auswahl — dazu das rechte pädagogische Geschick besitzt. Sonach waren alle irgendwie zurechtgemachten Belehrungsschriften, die seichten popularisierenden Bücher, alles, was im Gewande der Unterhaltungslektüre gelegentliche Belehrung vermitteln will, endlich alle positiv oder negativ tendenziös zugespitzten Darstellungen unbedingt abzulehnen. Das Vorwort schließt mit den bescheidenen Worten:

„Daß ein solches Verzeichnis zunächst nur ein Versuch sein kann, ist dem Ausschuß klar. Um allen Anforderungen Entsprechendes zu leisten, dazu reichte weder die Arbeitskraft, so gerne und willig sich auch alle Teilnehmer in den Dienst der guten Sache stellten, noch die Zeit aus. Hierzu bedarf es der Mitwirkung möglichst zahlreicher Kräfte unseres Standes. Solange diese aber nicht mobil gemacht sind, muß der Dresdener Ausschuß, der trotzdem glaubte, seine Arbeit nicht aufschieben zu dürfen, um Nachsicht und milde Beurteilung bitten. Gern wird er für das kommende Jahr etwaige kritische Winke und Ratschläge von geeigneter Stelle beachten.

Neben den inneren Schwierigkeiten, die zu beseitigen dem Ausschuß noch nicht völlig gelungen ist, gab es bei der Arbeit natürlich auch solche äußerer Art zu überwinden. Dies war uns nur möglich einmal dank dem freundlichen Entgegenkommen des Kosmos, Gesellschaft für Naturfreunde, Stuttgart, der sich in anerkennenswerter Weise bemüht hat, den äußeren Erfolg unseres Unternehmens durch Übernahme des Druckes und würdige Ausstattung der Liste zu sichern, sowie anderseits dank der verständnisvollen Teilnahme des Rates der Stadt Dresden, dessen Eintreten für die finanzielle Realisierung unseres Planes auch an dieser Stelle mit dem Ausdrucke des aufrichtigsten und ergebensten Dankes gedacht sei."

Das Verzeichnis ist allen Dresdener Buchhandlungen zur Verfügung gestellt worden.

Der Ausschuß hat aber noch weiter Mühe und Arbeit auf sich genommen. Er hat, wie auch schon früher, eine Weihnachtsausstellung empfehlenswerter

Bücher in einer der Dresdener Realschulen veranstaltet, die an mehreren Tagen des Monats Dezember dem Publikum geöffnet gewesen ist.

Die Monatschrift hält es für ihre Pflicht, auf diese erfreulichen Bestrebungen aufmerksam zu machen und zur Nachahmung anzuregen. Es ist ihr wohlbekannt, daß tüchtige Schulmänner auch in Preußen sich um die Jugendlektüre große Verdienste erworben haben, z. B. unter andern der Direktor der 14. Berliner Realschule, Professor Dr. Johannesson durch seine vortreffliche Programmabhandlung vom Jahre 1907 (Beilage zum Jahresbericht der 14. Realschule in Berlin), und Direktor Dr. Neuendorff in Haspe durch eine ähnliche Weihnachtsausstellung, wie sie in Dresden veranstaltet worden ist. Aber die Kräfte, die auf diesem Gebiete wirksam sind, müßten noch mehr zusammenarbeiten und in Austausch und Wechselwirkung treten mit ihrer Arbeit, die der deutschen Jugend viel Segen bringen und Freundschaft zwischen Elternhaus und Schule anbahnen und stärken kann. Der Förderung dieser Bestrebungen möchten meine Worte dienen, zugleich aber diesee Arbeit eines wünschen, daß alle Mitwirkenden sich ihre volle pädagogische Unabhängigkeit wahren, daß sie sich durchaus in den Dienst wirklicher Werte und vornehmster Erziehungskunst stellen und nichts Fragwürdiges zulassen, irgendeiner engherzigen Tendenz oder gekünstelten Gesinnungsmache zuliebe, die sich etwa auf diesem oder jenem Gebiete vordrängen möchte.

Berlin. A. Matthias.

Die Gemeinschaftserziehung *(coeducation)* in den Schulen der Vereinigten Staaten von Nord-Amerika.

I.

In den letzten Jahren ist in Deutschland wiederholt die Frage der gemeinsamen Erziehung der männlichen und der weiblichen Jugend erörtert worden. In den meisten Fällen wird sie als ein Mittel zum Zweck empfohlen; sie soll den Mädchen eine gleichwertige Bildung dort ermöglichen, wo aus wirtschaftlichen Gründen nur eine höhere Schule bestehen kann. Überall sonst würde das Ideal der Mädchenbildung vollständiger in besonderen Mädchenschulen erfüllt, wie sie die preußische Schulreform anbahnt.

Die Anhänger einer andern Richtung meinen, daß die Gemeinschaftserziehung an sich pädagogische und soziale Werte darstellt. Sie wollen das allgemeine Schulsystem ändern und den gemeinsamen Unterricht grundsätzlich durchführen. Zum Beweise für die Richtigkeit ihrer Auffassung berufen sie sich gewöhnlich auf das Vorbild der Vereinigten Staaten.

Die vorliegende Skizze beabsichtigt nicht, die pädagogischen und ethischen Anschauungen der beiden Länder und ihre wirtschaftlichen und kulturellen Verhältnisse zu vergleichen, — noch zu untersuchen, wieweit sich eine Erziehungsform des einen in dem andern bewähren würde. Sie will vielmehr eine tatsächliche Darstellung der in den Vereinigten Staaten bestehenden

Schulformen, ihrer geschichtlichen Entwicklung und ihrer Bewährung geben.

Die Gemeinschaftserziehung erstreckt sich in den Vereinigten Staaten sowohl auf die elementaren*) und höheren Volksschulen als auch auf die „*colleges*" und die Fachschulen der Universitäten. Es ist indessen weder zu einer allgemeinen Durchführung, noch zu einer unbedingten Anerkennung gekommen. Im Nordosten, vor allem in den Neu-Englandstaaten, haben die führenden Männer und die angesehensten Bildungsinstitute immer an der getrennten Erziehung beider Geschlechter in den höheren Schulen und den „Colleges" festgehalten. Anderseits haben im Westen und im „Mittel-Westen" eine Reihe Staaten**) die Gemeinschaftserziehung staatlich eingeführt.

Nach den Angaben des Unterrichtskommissars ***) in Washington erhalten gemeinsamen Unterricht 96 v. H. aller Jungen und Mädchen, die eine öffentliche Elementarschule, und 95 v. H. aller, die eine öffentliche höhere Schule besuchen. Für die privaten Elementarschulen (mit $^1/_{15}$ der Schülerzahl der öffentlichen Elementarschulen) erhalten wir keine Angaben. Von den Schülern und Schülerinnen der höheren privaten und stiftischen Schulen genießen 40 v. H. die Erziehung gemeinsamer und 60 v. H. diejenige getrennter Schulen. Eine Zusammenstellung von 557 „*colleges*" und Universitäten ergibt als Verhältnis von gemeinsamer und getrennter Erziehung für die „*college*"-Jahre 332 = 60 v. H. Anstalten gemeinsame und 225 = 40 v. H. getrennte Erziehung. (132 = 23 v. H. „*boys' colleges*", 93 = 17 v. H. „*girls' colleges*".) Geographisch ist die Verteilung derart, daß der Osten überwiegend gemeinsame, der Westen getrennte Anstalten hat. Die Gemeinschaftserziehung hat ihre Hauptstützen in den einzelstaatlichen, die getrennte Erziehung in den privaten und stiftischen „*colleges*". Die meisten Universitäten haben in ihren „*postgraduate*"-Abteilungen (der philosophischen Fakultät) die jungen Mädchen zugelassen, zu der medizinischen, der juristischen und der theologischen Fakultät haben sie bei der Mehrzahl der angesehenen Universitäten des Ostens keinen Zutritt. Der Westen hat sich meist für die Zulassung entschieden.

Die Tatsache des Überwiegens der Gemeinschaftserziehung auf den meisten Gebieten des amerikanischen Schulwesens steht fest, — unbedingt auf dem der elementaren, stark auf dem der höheren Schule, ausgesprochen auf dem des „*college*". — Diese Zahlen geben auf einem andern Gebiete eine unzweideutige Auskunft. Sie zeigen, daß in allen Gegenden und allen Gesell-

---

*) Schulart — Dauer der Schule — Alter der Schüler

a) „Elementary (grammar) School"	6—8 Jahre	7—13 oder 6—14
b) „Secondary (High) School"	3—4 „	13—16 „ 14—18
c) „College"	3—4 „	16—19 „ 18—22.

**) Ein nationales Erziehungswesen gibt es nicht. Die Schulangelegenheiten werden zuweilen von den einzelnen Staaten, meistens von den Gemeinden geregelt.

***) Der „Commissioner of Education" in Washington ist der Chef des statistischen und informatorischen Landesschulamtes. (United States Bureau of Education.)

schaftskreisen des Landes die Notwendigkeit einer gleichwertigen Erziehung der weiblichen Jugend anerkannt und ausreichende Fürsorge getroffen ist.

Entspricht dem zahlenmäßigen Überwiegen eine ebenso ausgesprochene Tendenz der Öffentlichkeit und der pädagogischen Kreise für die Gemeinschaftserziehung als pädagogisch-soziales Prinzip? — Oder sind finanzielle und Verwaltungsfragen hier ausschlaggebend? Sind die gemeinsamen Schulen nur Notbehelfe?

Dem (ungefähren) Verhältnissatz $^9/_{10}$ Gemeinschaftsschüler der amerikanischen Elementarschule steht derjenige $^6/_{10}$ der Volksschule in Preußen gegenüber, einem Lande des ausgesprochenen Trennungsprinzips. Er zeigt, wie groß die örtlichen und materiellen Hemmungen sind, die der Trennung entgegenstehen. Aus dem Berichte des Unterrichtskommissars ergibt sich nicht die durchschnittliche Besuchszahl der amerikanischen Elementarschulen. Die allgemeinen statistischen Angaben des Zensusamtes erlauben indessen den Schluß, daß bei etwa 50 v. H. der sämtlichen Elementarschüler der jetzige innere bzw. äußere Ausbau ihrer Schulen bei getrennter Erziehung entweder garnicht, oder nur bei einer erheblich größeren finanziellen Belastung möglich wäre. Vor allem fällt schwer in das Gewicht, daß die Zahl der Lehrerinnen die der Lehrer für das Gesamtgebiet der Vereinigten Staaten um das Vierfache übertrifft. Bei einer Gesamtsumme von 480 000 stehen 377 000 Lehrerinnen 104 000 Lehrern (79,3 : 21,7) gegenüber. — Die Vereinigten Staaten haben demnach in ihrer Gesamtheit gar nicht die Freiheit der Entscheidung über die Form der Elementarschulen. Der mangelnde Lehrerersatz weist sie zur Befriedigung ihrer Unterrichtsbedürfnisse auf die Gemeinschaftserziehung hin.

Die Öffentlichkeit hat sich mit diesem Überwiegen des weiblichen Lehrstabes abgefunden, um so mehr als in den letzten Generationen der Unterricht vielfach besser geworden ist, und an Stelle der früheren Härte überall das Bemühen vorherrscht, die Schule den Kindern so leicht und so angenehm wie möglich zu machen. In Amerika besteht überdies nicht der harte Kritizismus der Deutschen. Den bestehenden Einrichtungen seines Landes, besonders wenn das Schwergewicht der Tatsachen so unzweideutig für sie spricht, — bringt der Amerikaner einen starken Optimismus entgegen, der auf den Ausländer oft überzeugend wirkt. Er versichert gern, — und hört es gern bestätigt, — daß die Einrichtungen, die Erziehungsformen seines Landes die besten, die neuesten, die bewährtesten sind. — Anderseits sei ausdrücklich festgestellt, daß die Gemeinschaftserziehung sich viele Freunde — besonders in der Damenwelt — erworben hat, und daß an wenigen Orten Bedenken gegen sie in die Öffentlichkeit gekommen sind.

In noch höherem Maße als bei den Elementarschulen sind die meisten Städte bei den höheren Schulen auf die Gemeinschaftserziehung angewiesen, wenn sie den Mädchen eine gleichwertige Bildung geben wollen. Im Jahre 1906-07 gab es in den Vereinigten Staaten rund 8900 höhere Volksschulen, die von 726 000 Schülern und Schülerinnen besucht wurden. 406 000 dieser Gemeinschaftsschüler, — also mehr als die Hälfte —, gehörten 8160 Schulen an, die in Ortschaften von weniger als 8000 Einwohnern lagen.

Sie hatten im Durchschnitt eine Schülerzahl von 50, während die ungefähr 740 Schulen in Städten von über 8000 Einwohnern durchschnittlich 455 Schüler hatten. Von der Gesamtschülerzahl 726 000 sind 420 000 Mädchen und 306 000 Jungen. Man erkennt sofort, daß bei den Schulen der ersten und einer Reihe der zweiten Gruppe die Aufhebung der Gemeinschaftserziehung die Fortbildung der Mädchen und der Jungen in gleicher Weise unmöglich machen oder erheblich erschweren würde. Von den 747 Schulen der zweiten Gruppe liegen ungefähr 500 in Mittelstädten, in denen die Errichtung besonderer Mädchenschulen eine erhöhte finanzielle Belastung der Gemeinde bedeuten würde. New Haven, eine Stadt von 150 000 Einwohnern, hat nur eine Gemeinschaftsschule, und selbst größere Orte entschließen sich aus finanziellen Gründen ungern zur Zerlegung größerer Anstalten. Die Großstädte lassen sogar vielfach ihre Schulen zu Systemen von 1000, 1500, 2000 Schülern anschwellen. Stellt sich aber der Wunsch oder die Notwendigkeit ein, eine zweite oder eine dritte Schule zu gründen, so haben eine Reihe von anderen Forderungen den Vorrang vor einer etwa angeregten Trennung. Jede Stadt wird bemüht sein, die verschiedenen Typen der höheren Schulen, „*English High School*", „*Latin High School*", „*High School of Commerce*", „*Manual Training School*" bei sich vertreten zu haben. So sieht man, daß etwa $^6/_7$ aller dieser Gemeinschaftsschüler zu höheren Schulen gehen, bei denen die Finanzfrage ein stiller, aber dringender Faktor bei der Einführung der Gemeinschaftserziehung war. Nur die großen Städte sind in der Lage, sich ohne Rücksicht auf Verwaltungsbedenken für oder gegen die Gemeinschaftsschule zu entschließen. Dabei zeigt sich, daß Chicago, Cleveland, St. Franzisko — also der Westen, überwiegend die Gemeinschaftsform, — die großen Städte des Ostens die getrennte Form entweder überwiegend, — wie New York, Broocklyn und Baltimore —, oder ausschließlich, — wie Philadelphia und New Orleans, — eingeführt haben. Boston läßt mit 7 zu 7 Schulen beider Arten die Frage unentschieden.

Die Bostoner Schulen sind für das Studium der getrennten und der gemeinsamen Erziehung von besonderem Interesse. Selbst in dieser Großstadt sprechen eine Reihe von praktischen Erwägungen für die Beibehaltung der Gemeinschaftserziehung. Eine der städtischen Gemeinschaftsschulen in einem südlichen Vororte, die *Dorchester High School*, hat 1300 Schüler und Schülerinnen. Durch die Einführung des wahlfreien Unterrichts hat die Schule eine große Reihe von sprachlichen, naturwissenschaftlichen, Handels- und Handfertigkeitskursen einlegen können. Ein großer Teil von diesen — darunter Deutsch III., IV., Französisch III., IV. — erhält nur durch die Teilnahme der jungen Mädchen eine normale Besetzung. Denselben Vorgang zeigt die höhere Schule des benachbarten Vorortes Roxbury.

Von größerer Bedeutung ist auch auf dem Gebiete der höheren Schulen der Lehrerersatz. Die allgemeinste statistische Angabe — 16 700 Lehrer gegenüber 18 700 Lehrerinnen für das Gebiet der Vereinigten Staaten — scheint normale Verhältnisse anzudeuten. Es fehlt aber an Angaben über die Verteilung

nach Fächern. Indessen ist feststehend, daß ein Teil, wie „*Manual Training*" (ugf. = Handfertigkeit), die Handelsfächer, Physik, Chemie, die Naturwissenschaften entweder ausschließlich oder vorwiegend in den Händen von Lehrern liegen, — während die sprachlichen Fächer die Domäne der Damen sind. In absehbarer Zeit wäre ein vollgültiger Ersatz der Lehrerinnen durch Lehrer in diesen Fächern eine Unmöglichkeit. So spricht auch hier die Notwendigkeit in erster Linie für die Gemeinschaftsschule. Der Bericht des Unterrichtskommissars vom Jahre 1908 sagt unzweideutig von der „Politik" (*the policy*) der Gemeinschaftserziehung: „Es würde einfach unmöglich sein, die Forderung des Volkes nach gleichen (Bildungs-) Möglichkeiten für ihre Söhne und Töchter auf irgendeine andere Weise zu erfüllen."

Nach den Zahlen mögen die Autoritäten zu Worte kommen. — Wem gebührt der Vorrang? — den privaten und stiftischen Universitäten und „*colleges*" des Ostens, den „*academies*" und denjenigen höheren Schulen, die bei der getrennten Erziehung geblieben sind, oder den Universitäten der westlichen Staaten und den städtischen Schulen, die sich für die Einführung der Gemeinschaftserziehung entschieden haben?

Die Anhänger der Gemeinschaftsform stützen sich auf die Autorität der westlichen Staaten. Diese hätten freie Hand gehabt, als sie die staatlichen und städtischen Einrichtungen schufen, sie seien nicht durch Traditionen, — wie das „konservative" Neu-England — behindert gewesen, sie hätten von allen lernen und dann das Beste und Zweckmäßigste einführen können.

Die Neu-England-Staaten ihrerseits fühlen sich dem Westen als Träger einer älteren, der ersten amerikanischen Kultur überlegen. Nach ihrer Meinung ist der Westen durch seine starken und schnellen Erfolge, die ihm oft mühelos zugefallen seien, optimistisch in der Beurteilung seiner Einrichtungen und Leistungen geworden.

Bei einem objektiven Vergleich muß anerkannt werden, daß der Westen auf dem Gebiete der praktischen und der natürlichen Erziehung in kurzer Zeit große Fortschritte gemacht hat. Die Mehrzahl seiner Universitäten haben durch ihren Charakter als Volkshochschulen der Ackerbau treibenden und der industriellen Bevölkerung großen Nutzen gebracht. Darüber hinaus haben die Universitäten von Michigan, Wisconsin und Chikago, Berkeley und Stanford in Kalifornien auch wissenschaftliche Leistungen auf dem Gebiete der angewandten Wissenschaften hervorgebracht. Aber als Kulturstätten, als Bildner einer spezifisch amerikanischen Kultur können sich die westlichen Universitäten und „*colleges*" mit den östlichen nicht messen. Hier handelt es sich um Affektionswerte, um „Imponderabilien", die durch die größeren staatlichen Mittel des Westens nicht aufgewogen werden können. Die alten Bildungsstätten des Ostens haben auf das geistige und soziale Leben von vielen Generationen amerikanischer Jugend einen maßgebenden Einfluß ausgeübt und so dauernd der amerikanischen Nation mit ihren Charakter gegeben. Harvard, Yale und Princeton haben

einen bestimmten Typus gesunder männlicher Jugend ausgeprägt. Sie sind Erziehungsstätten von nationaler Bedeutung. Ebenso verdanken die Vereinigten Staaten den „*colleges*" für Mädchen eine besondere weibliche Kultur, eine Verbindung von Ungezwungenheit und Selbstkultur, von Natürlichkeit und fein geistiger Bildung. Nimmt man die Summe von kulturellen und geistigen Bildungswerten, die durch Harvard, Yale und Princeton einerseits und durch Wellesley, Brynn Mawr, Vassar und Smith anderseits dargestellt werden, so wird wohl kein Amerikaner zögern, die Überlegenheit dieser anzuerkennen. — Von den drei andern großen östlichen Universitäten haben John Hopkins in Baltimore und Columbia in New York nur Studenten in ihrem „*college*"; die New Yorker städtische Universität hat Gemeinschaftserziehung; das städtische „*college*" nimmt nur „*boys*" auf. —

Wem auf dem Gebiete des höheren Schulwesens der Vorrang zusteht, den „*finishing-schools*" für Mädchen und den privaten und stiftischen „*academies*" für „*boys*" und den städtischen höheren Schulen für Jungen — oder denen für beide Geschlechter, wird je nach der Zugehörigkeit der Beteiligten verschieden beurteilt. Die männliche Jugend selbst sieht auf die „*Exeter Academy*", die „*Andover Academy*" und die „*Worcester Academy*" ähnlich wie die „*college boys*" auf Yale, Harvard und Princeton. —

Es ist jedenfalls eine Tatsache, daß auf dem Gebiete des höheren Schulwesens diejenigen Eltern, die in der Lage sind, für ihre Söhne und Töchter höhere Aufwendungen zu machen, der Mehrzahl nach getrennte Schulen vorziehen; — während die Städte und die westlichen Staaten, die kein Schulgeld erheben, aus finanziellen und Verwaltungsgründen meist auf die Gemeinschaftserziehung angewiesen sind.

II.

Daß die Gemeinschaftserziehung nicht um ihrer besonderen pädagogischen und sozialen Werte an sich eingeführt ist, deutet der Bericht des Unterrichtskommissars vom Jahre 1904 an: „Sie (d. i. die Gemeinschaftserziehung) macht auf alle Ausländer Eindruck, die unsre Einrichtungen studieren; und hauptsächlich durch ihre Anerkennung sind wir dazu gekommen, ihre Bedeutung als Faktor unsres sozialen Lebens zu erkennen." Diese Äußerung findet ihre Bestätigung durch die geschichtliche Entwicklung, aus der unzweideutig hervorgeht, daß die Einführung der Gemeinschaftserziehung den einen ein Notbehelf, den andern ein pädagogisch einwandfreies Mittel zum Zweck war. Der Einrichtung an sich einen besondern Wert beizulegen, ist niemandem in den Kopf gekommen. Post factum fand die Theorie die Vorzüge der eingeführten Erziehungsform heraus und machte aus der Not eine Tugend.

Die höheren Schulen wurden den Mädchen im mittleren Drittel, die „*colleges*" im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts geöffnet. Maßgebend waren dieselben Gründe, die in Deutschland die Einführung

einer gleichwertigen Mädchen- und Frauenbildung notwendig gemacht haben: das Fortfallen der Hausarbeit infolge wachsenden Wohlstandes und gesteigerter Fabriktätigkeit, — die gesteigerten geistigen Interessen der Frauenwelt und des Familienkreises, — die Notwendigkeit für die jungen Mädchen, die nicht im Hause bleiben konnten oder wollten, sich für die öffentlichen Berufe vorzubilden. Es gab zwei Wege: den jungen Mädchen die vorhandenen Bildungs-Stätten der männlichen Jugend zu öffnen, — und: eigene Schulen für sie zu errichten. Beide Wege wurden eingeschlagen.

Für die Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens gibt die Stadt Boston ein typisches Bild beider Entwicklungsreihen. Bereits im Jahre 1825 wurde eine höhere Mädchenschule errichtet, der hohen Kosten wegen indessen wieder geschlossen. Trotzdem fanden sich im Laufe der Zeit die Mittel, um neben den vier höheren Knabenschulen drei höhere Mädchenschulen zu errichten. Das heutige Boston hat in der inneren Stadt sieben getrennte Schulen (English High School", „Latin H.-S.", „H.-S. of Commerce", „Manual Training H.-S." für „boys"; English H.-S., Latin H.-S., Manual Training H.-S. für „*girls*"). Die ursprünglich selbständigen Vororte wie Dorchester und Roxbury konnten sich den Luxus zweier Schulen nicht leisten; so wurden die Dorchester H.-S. und die Roxbury H.-S. als Gemeinschaftsschulen geführt. Dabei blieb es auch nach der Eingemeindung in Groß-Boston. So hat heute trotz aller theoretischer Erörterungen für und wider die Stadt beide Schulsysteme.

In das letzte Drittel des neunzehnten Jahrhunderts fällt der Siegeszug der gleichwertigen Mädchen- und Frauenbildung in den Vereinigten Staaten auf dem Gebiete des „*college*". Damit gleichzeitig brachte der Zeitraum von 1870 bis 1900 die staatliche Einführung der Gemeinschaftserziehung im Westen und der privaten und stiftischen Mädchen-„*colleges*" im Osten. Das Jahr 1870 bezeichnet den Wendepunkt. Die Universität von Michigan öffnete ihre Tore auch den Mädchen; zwei Jahre später folgte „Cornell" (in Ithaka, Staat New York). Bereits 1869 hatte das Bostoner Institut sein „*postgraduate department*" auch der weiblichen Jugend zugänglich gemacht. Etwa gleichzeitig wurden die Mädcheninstitute Vassar (1868) und Wellesley (1869) zu „*colleges*" ausgebaut und Smith (1871) gegründet. Aus den Gründungsinstrumenten beider Gruppen geht unzweideutig hervor, daß es sich um eine Bewegung für die höhere Bildung der weiblichen Jugend, nicht um die Gemeinschaftserziehung als solche handelte.

In den folgenden Jahrzehnten hat die Zulassung der Mädchen zu den Knabenschulen dauernde Fortschritte gemacht. Der Westen war führend. Er lieferte gleichzeitig — als Ergänzung zu der unentgeltlichen höheren Volksschule — den Typus der aus (einzel-) staatlichen Mitteln gegründeten und unterhaltenen Volksuniversität, die in gleicher Weise der männlichen und der weiblichen Jugend des (Einzel-) Staates freien Zutritt gewährt.

Das erste Seminar mit gemeinschaftlicher Erziehung für Lehrer und Lehre-

rinnen wurde 1840 eröffnet. Zurzeit gibt es 190 öffentliche und 60 private größere und kleinere „Normal-Schools"; sie haben fast alle Gemeinschaftserziehung.

Das Jahr 1900 bezeichnet den Wendepunkt, von dem aus ein langsames, aber deutlich wahrnehmbares Zurückschwingen des Pendels erfolgte. Um diese Zeit war endgültig entschieden, daß die größere Zahl der östlichen „*colleges*" und „*academies*" und eine Reihe städtischer höherer Schulen mit Bewußtsein entschlossen waren, an der getrennten Erziehung dauernd festzuhalten, — daß sie in der Zulassung der weiblichen Jugend eine Beeinträchtigung ihrer geistigen Ausbildung, ihrer erzieherischen Tätigkeit und des Gesamtcharakters ihrer Anstalten sahen, — und daß ihr erzieherisches Ideal eine besondre Erziehung für die männliche und ebenso für die weibliche Jugend in sich schloß. Eine andre Reihe von Anstalten, die das Gemeinschaftssystem eingeführt hatten, kamen auf Grund der gemachten Erfahrungen zu einer teilweisen oder völligen Trennung. Die ersten Maßnahmen gingen von der Chikagoer und der kalifornischen Stanford-Universität aus. Die letztere faßte den Beschluß, die Gesamtzahl der Studentinnen auf 500 zu beschränken; die erstere hielt es — mit Rücksicht auf die vorliegenden Großstadtverhältnisse — für ratsam, in den beiden ersten Jahren die Geschlechter zu trennen („*segregation*"). Eine andre Form einer teilweisen Trennung („*coordination*") hat die „Western Reserve University" in Cleveland durchgeführt.

Gleichzeitig mit den wachsenden Bedenken einer Reihe Verwaltungsbehörden („*boards of trustees*") entstand an einer Anzahl andrer Orte eine wachsende Abneigung der „*college*"-Studenten gegen die gemeinsame Erziehung mit den jungen Mädchen. Im Jahre 1908 wurden diese Differenzen an drei Stellen akut. Die Studenten des „*Wesleyan-college*" in Middletown (Connecticut) setzten die Ausschließung der Mädchen für die Zukunft durch („*the boys pushed out the girls*"). In Tufts College bei Boston kam die Verwaltung einer derartigen Lage oder einem „*Exodus*" der „*boys*" zuvor, indem sie ihrerseits die Trennung beschloß. Selbst die Bostoner „Universität" wurde trotz ihrer Überlieferung von 1869 in Mitleidenschaft gezogen. Die jungen Mädchen waren, wie an den andern Anstalten, mit dem bestehenden Zustande zufrieden; — die Opposition ging von den Studenten aus. Die Verwaltung gab dem Drängen nicht nach, so daß die Schule der Verfassung nach Gemeinschaftserziehung hat. Aber die Zahl der Studentinnen in dem engeren „*college*" beträgt 80 v. H. der Gesamtzahl.

Die Richtung auf eine teilweise oder völlige Trennung der Geschlechter, die sich innerhalb der „*colleges*" in Chikago, Cleveland und Boston gezeigt hat, findet ihre Parallele auf dem Gebiete des höheren Schulwesens dieser Städte. In der Englewood höheren Schule in Chikago haben die Schüler und Schülerinnen im ersten Jahrgange getrennten Unterricht, gehören aber denselben Ordinariatsklassen an. — In Cleveland ist bei der Eröffnung der höheren technischen Schule (*High School of Technology*) im Jahre 1908 die Trennung eingeführt worden mit der Begründung: „In den meisten Klassen sind die Natur der Arbeitsfächer und das Ziel des Unterrichts

so verschieden, daß eine Trennung der Knaben und der Mädchen nötig wurde. Es ist darum innerhalb des einen Gebäudes eine Knaben- und eine Mädchenschule errichtet worden." — In Cambridge, dem Nachbarorte Bostons, erfolgte in der „*English High School*" ein Exodus der Jungen; die Schulbehörde wandelte dann die Schule auch formell in eine Mädchenschule um. — Die Abneigung vieler Jungen zu Gemeinschaftsschulen zu gehen, hat auch auf die Frequenz der Bostoner Vorortsschulen einen Einfluß ausgeübt. In der Gesamtschülerzahl 1300 der Dorchester High School sind fast 900 Mädchen gegenüber etwas mehr als 400 Jungen enthalten. Denselben Verhältnissatz wies die Roxbury High School auf.

Diese Vorgänge werden — wenn die Zeichen nicht trügen — nicht vereinzelt bleiben. Das erste Drittel des 20. Jahrhunderts wird in den Vereinigten Staaten fortschreitend unter dem Zeichen der „Revision" der Gemeinschaftserziehung stehen. Wahrscheinlich wird das ganze Erziehungswesen ebenso — oder in noch höherem Maße — in Fluß sein wie in den vorangehenden drei Jahrzehnten. Vor allem werden die westlichen Staaten die Erfahrung machen, daß sie nicht am Abschluß, sondern am Anfang ihrer Schulorganisation stehen. — Für die Gemeinschaftserziehung wird sich vermutlich die Zukunft so gestalten, daß sie in den Elementarschulen im wesentlichen unangefochten bleiben wird, und daß auf dem Gebiete der „*postgraduate*" Abteilung den Studentinnen nach Möglichkeit Zugeständnisse gemacht werden. Für die höheren Schulen und „*colleges*" wird sich auf Grund der längeren praktischen Erfahrungen herausstellen, an welchen Orten, innerhalb welcher Altersgrenzen und für welche Schularten und Studiengruppen sich die Gemeinschaftserziehung bewährt. So werden diese Schulgattungen eine Reihe von Neuorganisationen durchzumachen haben.

III.

Bei den Erörterungen über die Gemeinschaftserziehung wird in Deutschland vorzugsweise auf die Frage der moralischen Bewährung Wert gelegt. In den Vereinigten Staaten schreibt ihr in diesem Punkte die Mehrzahl der Eltern und der Erzieher einen günstigen Einfluß zu. Eine Anzahl Schulinspektoren in dem Staate Wisconsin, die sowohl mit privaten Knabenschulen wie mit öffentlichen Gemeinschaftsschulen zu tun gehabt haben, glauben in ihrem Erfahrungskreise feststellen zu können, daß die „*moral atmosphere*" bei den letzteren reiner ist. Ein angesehener amerikanischer Erzieher sprach mir gegenüber die Meinung aus: „Ich habe die wohltätige Wirkung der Gemeinschaftserziehung bei meinen Kindern gesehen. Sie verkehren harmlos und zwanglos mit ihren Freunden und Freundinnen von der „*High School*" und dem „*college*", suchen sie abends in deren Familien auf, oder werden von ihnen in unserem Hause besucht." Auf den Einwand, daß hier vielmehr andre Einflüsse maßgebend seien, Elternhaus, Klima, die geringeren Forderungen der Schule, die physische und psychische Betätigung im Sport, vielfach auch die Enthaltsamkeit von Alkohol und Nikotin, — erwiderte er: „Ich erkenne das an; — ich möchte auch noch sagen, daß das Fortfallen der Überbürdung mit geistiger Arbeit dem Verbrauch der Nervenkraft und dem Nervenreiz entgegenwirkt, wie ich ihn bei deutschen Jungen als Schüler und

als Mann beobachtet habe. Aber der Hauptfaktor ist die „*Coeducation*"; sie beeinflußt ganz allgemein den Verkehr der Jugend in günstigem Sinne."

Diese günstige Auffassung ist die überwiegende. Andrerseits sind mir gegenüber in größern Städten öfter von Eltern und Erziehern Bedenken in dem Sinne geäußert worden, daß es zuweilen vielleicht nötiger sei, die Jungen als die Mädchen vor ungünstigen Einflüssen zu schützen. Es sei natürlich, daß sich unter den Hunderttausenden von Mädchen der höheren Schulen einzelne Gruppen befänden, mit denen — bei der früheren Entwicklung des weiblichen Geschlechtes — ein Verkehr heranwachsender Knaben nicht wünschenswert erscheint.

Ein hochangesehener amerikanischer Erzieher sprach sich ungefähr in folgendem Sinne aus: Gewiß können aus der gemeinsamen Erziehung bei normalen Bedingungen große moralische und soziale Vorteile erwachsen, wenn sie eine natürliche und ungezwungene Fortsetzung eines Verkehrs der Jugend in der Familie und den gesellschaftlichen Kreisen ist. Voraussetzung dafür ist, daß die in Frage kommenden Kreise sich kennen und ihrer moralischen und sozialen Struktur nach einheitlich sind, — so wie es in den kleineren und mittleren Städten Neu-Englands und in vielen Städten des Westens der Fall ist. In den großen Städten lassen sich infolge der beständigen Verschiebung der Bevölkerungsschichten die moralische Qualität der Familien und der Einflußsphären, aus denen die jungen Leute kommen, nicht übersehen.

Diese Bedenken veranlassen gerade die „*well-to-do families*", — die Familien, bei denen man Wohlhabenheit und Verständnis für Erziehung voraussetzen kann, — vornehmlich in den großen Städten, ihre Söhne und Töchter auf getrennte Schulen zu schicken. In letzter Zeit ist besonders in Neu-England eine steigende Tendenz wahrzunehmen, die Geschlechter nach Eintritt der Pubertät zu trennen, und erst mit dem „*postgraduate-work*" — wenn die kritische Zeit der Entwicklung der Geschlechter vorüber ist, — eine gemeinsame Arbeit zuzulassen. Für die Zwischenjahre weist die Natur den Geschlechtern ihre besonderen Wege. So tut auch die Erziehung gut, der Natur zu folgen und die Jungen und Mädchen ungestört ihrer eigenen Entwicklung und dem Verkehr mit Gleichartigen zu überlassen.

Auf physiologischem Gebiete liegen auch die Bedenken, die Professor Hall in seinem Buche „*Adolescence*" ausgesprochen hat. Er meint, daß bei einer gemeinsamen Erziehung weder die Jungen noch die Mädchen die richtige Berücksichtigung und die für sie notwendigen Einflüsse erhielten. Eine weitere Gefahr sei, daß die Sprache und die Gewohnheiten der Jungen auf die Mädchen abfärbten, und daß sie statt weiblicher Jungenideale erhielten. Auf der andern Seite verliere die Erziehung den männlichen Charakter, der gerade für die Jünglingszeit nötig sei.

Die entscheidenden Bedenken liegen in der wesentlichen Verschiedenheit der Geschlechter auf geistigem und seelischem Gebiete und in der verschiedenen Zeit ihrer Entwicklung. Wenn vom 12. Jahre ab bis zur normalen physiologischen und psychologischen Entwicklung des Mädchens sechs Jahre, bis zu der des Jünglings acht bis zehn Jahre liegen, so muß zu jedem dazwischenliegenden Zeitpunkte die seelische und geistige Disposition, Auf-

nahmefähigkeit und Reproduktionsfähigkeit so verschieden sein, daß eine gemeinsame Erziehung beiden Entwicklungsreihen nicht gerecht wird.

Auf sozialem Gebiete wird der günstige Einfluß der Gemeinschaftserziehung auf das spätere Leben und das Leben außerhalb der Schule besonders hervorgehoben. Der Bericht des Unterrichtskommissars von 1904*) weist auf die große Bedeutung hin, die sie für die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Beziehungen der späteren Jahre hat. Der Verkehr der männlichen und der weiblichen Jugend gebe ihnen eine größere Anzahl gemeinsamer Interessen. Darin liegt der größte Vorzug der Gemeinschaftserziehung.

In Deutschland ist der Befürchtung Ausdruck gegeben, durch den täglichen Verkehr werde der romantische Hauch, das Chevalereske, das über den Beziehungen beider Geschlechter liege, verschwinden, und an ihre Stelle Gleichgültigkeit oder Nachlässigkeit treten. Es gibt zwar auch in Deutschland Jungen und Mädchen, die keine Illusionen haben; im allgemeinen aber kann als ein charakteristischer Unterschied der amerikanischen und der deutschen Jugend angesehen werden, daß die erstere weder die Romantik noch die Illusionen der deutschen Jugend in gleicher Stärke kennt; allerdings auch nicht ihre spätere Ernüchterung. Das beruht zum Teil auf einem allgemeinen Charakterzug; gewiß hat aber auch die Gemeinschaftserziehung einen Einfluß darauf.

In bezug auf die Form des Verkehrs läßt sich bei der amerikanischen Jugend ein Mangel an Rücksicht eher dem Alter als den jungen Mädchen gegenüber feststellen. Es entspricht der Gerechtigkeit, zu sagen, daß bei der männlichen Jugend und dem Amerikaner überhaupt der innere Takt und die Achtung vor den Frauen und Mädchen allgemein und vorbildlich sind. Es ist der sympathischste Zug des Amerikaners.

Auf pädagogischem Gebiete ist ebensoviel für wie gegen die Gemeinschaftserziehung gesagt worden. Bei objektivem Abwägen scheinen auf rein erzieherischem Gebiete mehr Motive dafür als dagegen zu sprechen, während auf dem Gebiete des Unterrichts, — der Verstandesbildung und der Kulturübermittlung, — nach deutscher Auffassung gemessen, gewichtige Bedenken vorliegen. Besonders auf die männliche Jugend übt der Verkehr mit den Mädchen einen guten Einfluß aus. Dasselbe gilt im allgemeinen auch für die jungen Mädchen; doch wird gerade hier öfter auf das Zurücktreten des spezifisch Weiblichen hingewiesen. Dafür liegt in der gegenseitigen Rücksichtnahme der beiden Geschlechter ein wertvoller pädagogischer Faktor. — Es ist vielfach die Befürchtung ausgesprochen worden, daß die männliche Jugend durch den Einfluß der Lehrerinnen und der Mädchen von ihrem männlichen Charakter verlieren könne; die Jungen selber haben das Wort „*girl-boy*" geprägt. Für die jetzige Generation scheint mir diese Gefahr nicht vorzuliegen. Es ist in den amerikanischen Jungen so viel Naturburschentum, so viel ungezügelte Kraft, daß ein mildernder Einfluß nur günstig wirken kann.

---

*) Kapitel XX. (des Berichtes des United States Bureau of Education), verfaßt von Anna Tolman Smith.

Wirkliche Hemmungen erfolgen auf dem Gebiete des Unterrichts durch die Gemeinschaftserziehung. Die für die Mädchen notwendige mildere Handhabung der Erziehungsmittel übt auf die Jungen oft eine unerwünschte Wirkung aus. Es gibt auch unter ihnen eine große Anzahl geistig reger und sonst ausgezeichneter „*boys*"; — aber im allgemeinen wird über den mangelnden Fleiß und die Interesselosigkeit der Mehrzahl ganz allgemein geklagt. Ähnliche Klagen werden gelegentlich wohl überall gehört werden, wo Knaben erzogen werden. Für die besondere amerikanische Abart scheint mir ein Grund mit zu sein, daß sie in dem Unterricht der Gemeinschaftsschulen nicht zu ihrem Rechte kommen. In einer Reihe von Fächern sind die Mädchen den Jungen überlegen und holen sich die ersten Plätze. Es ist nur eine Äußerung allgemeiner Jungenart, daß diese Fächer und oft auch geistige Bildung, Schulfleiß und Sorgsamkeit im allgemeinen als spezifisch weiblich angesehen werden, — während sich die männliche Tüchtigkeit im praktischen Leben und im Sport betätige.

Eine andre Wirkung der Gemeinschaftserziehung ist, daß bei der Stoffverteilung und der Auswahl der Lektüre Einschränkungen vorgenommen werden. Unter den an amerikanischen Schulen im deutschen Unterricht gelesenen Autoren befindet sich eine Reihe wertloser oder unbekannter. Als ein Grund dafür wird angeführt, daß sich gerade die besten deutschen modernen Schriftsteller vielfach nicht in einer Gemeinschaftsklasse zur Lektüre eignen. Selbst Scheffels „Ekkehard" hat Anlaß zu Bedenken gegeben, und die Lektüre von Heyses L'Arabbiata hat in einem Fall zu einer Beschwerde von Eltern bei der Schulbehörde geführt.

Um der objektiven Haltung dieser Ausführungen möchte ich aus meiner eigenen Erfahrung als Austauschlehrer an der „*Dorchester High chool*" in Boston nur auf zwei Motive eingehen. Zur Charakterisierung des Standpunktes sei erwähnt, daß die Dorchester Schule, eine der besten des Landes, unter ähnlichen günstigen Bedingungen arbeitet wie die westlichen Berliner Vorortschulen. — Der Verkehr der Jungen und Mädchen hat auf mich ausnahmslos einen sehr günstigen Eindruck gemacht; er war durchgehend freundlich, anspruchslos, harmlos und natürlich. Es trifft das ebensosehr für das Verhalten im Unterricht, in den Pausen und auf dem Schulweg, wie während der Schulfeierlichkeiten und der Tanzvergnügen zu. Besonders sympathisch berührte mich die kameradschaftliche Anteilnahme der weiblichen Jugend an der sportlichen Arbeit und den sportlichen Erfolgen der männlichen. Was auch sonst gegen die Gemeinschaftserziehung eingewendet werden muß, dieser eine Vorzug ist ihr besonderes Lob: daß sie die Jugend nicht in künstlicher Beleuchtung, sondern in einer gesunden Umgebung zusammenführt, und daß die Jungen männliche und die Mädchen weibliche Tugenden erkennen und schätzen lernen. — (Tugend — *virtus*.)

Im Unterricht wird nach meinen Erfahrungen die Arbeit durch die Gemeinschaftserziehung erschwert. Die Beeinträchtigung der Arbeitsleistung im neusprachlichen Unterricht möchte ich bei größeren Klassen bis auf ein Drittel der Arbeitssumme veranschlagen. Der allgemeine Eindruck ist, daß zwei verschiedene Klassen zu einem gemeinsamen Unterricht vereinigt sind. Es wird eben mit verschiedenen Gespannen gepflügt. Am auffallendsten war das bei den Sprachübungen

der Fall, — bei aller Anerkennung des allgemeinen guten Willens auf beiden Seiten. Bei Stoffen wie Verfassung, Heereswesen, Luftschiffahrt beteiligten sich die Jungen lebhafter; den meisten Mädchen schien gleichsam das Organ zum Verständnis zu fehlen. Umgekehrt zeigten bei der Behandlung von Fragen wie Gesellschaftsleben, Familienfeste, Volksbräuche die Mädchen das lebhafteste Interesse, während die Jungen zur Reserve übergingen. — Die Folge solcher Erfahrungen muß auf die Dauer sein, daß in Gemeinschaftsklassen Stoffe ausgeschaltet werden, die im wesentlichen nur das Interesse des einen Teils erregen, — und gerade sie bilden einen wesentlichen Bestandteil der spezifisch männlichen oder weiblichen Kultur.

(Es soll zugegeben werden, daß in kleineren Klassen die Bedenken geringer sind.) —

Faßt man das Ergebnis der vorliegenden Studie zusammen, so ergibt sich: Auf volkswirtschaftlichem Gebiete sind den Vereinigten Staaten aus der Gemeinschaftserziehung Vorteile von weitestgehender Bedeutung erwachsen; die Frage der Bewährung als Erziehungsmittel ist für das ganze Land noch nicht entschieden.

Zum Schluß sind die wichtigsten Motive zusammengestellt:

I.

1. Die Gemeinschaftserziehung erstreckt sich in den Vereinigten Staaten sowohl auf die elementaren und höheren Volksschulen, wie auf die *„colleges"* und die Fachschulen der Universitäten. Zu einer allgemeinen Durchführung oder unbedingten Anerkennung ist es nie gekommen.

2. Die Hauptstütze der Gemeinschaftserziehung liegt in den öffentlichen Schulen der westlichen Staaten; — die privaten und stiftischen Schulen des Ostens haben sich der Mehrzahl nach für die getrennte Erziehung entschieden.

3. Die Vereinigten Staaten sind zur Befriedigung ihrer Unterrichtsbedürfnisse auf die Gemeinschaftserziehung mit Notwendigkeit angewiesen. (Lehrermangel, geringe Besuchszahl der meisten Schulen, finanzielle und Verwaltungsgründe.)

II.

1. Die Gemeinschaftserziehung ist in den *„High Schools"* im mittleren und in den *„colleges"* im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts als das einzige Mittel eingeführt worden, um der weiblichen Jugend allgemein eine gleichwertige höhere Bildung zu ermöglichen. Gleichzeitig erfolgte die Gründung besonderer höherer Schulen und *„colleges"* für Mädchen allein.

2. Besondere pädagogische oder soziale Werte der Gemeinschaftserziehung an sich sind bei ihrer Einführung nicht angenommen worden. Sie sind im wesentlichen später von Ausländern entdeckt. Nachträglich hat die Theorie die wirklichen oder vermeintlichen Vorzüge des Bestehenden herausgefunden.

3. Der Höhepunkt der Entwicklung liegt im Jahre 1900. Seitdem ist eine rückschwingende Bewegung erfolgt, bei dem Osten mit der Tendenz, die Gemeinschaftserziehung in den beiden Gruppen der höheren Schulen aufzuheben, — bei dem Westen, eine „Revision" vorzunehmen.

III.

1. Auf moralischem Gebiete wird überwiegend ein günstiger Einfluß der Gemeinschaftserziehung angenommen, wo es sich um kleinere und gleichartige Kreise handelt.

2. Die Hauptstärke der Gemeinschaftserziehung liegt auf sozialem Gebiete. Sie vermittelt einen harmlosen Verkehr der Jugend beider Geschlechter und gibt für die Schulzeit und das spätere Leben eine Reihe gemeinsamer Interessen.

3. Die wesentlichsten Bedenken gegen die Gemeinschaftserziehung kommen aus physiologischen und pädagogischen Erwägungen. Sie richten sich auf die Zeit von der beginnenden Pubertät bis zum Abschluß der Entwicklung beider Geschlechter, d. h. in der Hauptsache die Jahre der „*High School*" und des „*College*".*) Die getrennten höheren Bildungsanstalten vermögen in höherem Maße eine besondere männliche, bzw. weibliche Kultur herauszubilden.

Yale, New Haven, Conn. Albert Siebert.

Vom „Präparieren".

Während im Französischen oder im Englischen auch in der Sprache der Schüler *préparer* und *to prepare* die allgemeine Bedeutung des lateinischen Grundwortes und dessen Konstruktion beibehalten haben, hat in der deutschen Schulsprache das Wort eine beachtenswerte Verengung seines Bedeutungsumfanges und damit auch seiner Konstruktion erfahren. Wenn ein Schüler den andern fragt: Hast du schon präpariert?, so versteht der Gefragte das Wort ohne weiteres und ausschließlich in dem verengten Sinne: Hast du dich schon auf die fremdsprachliche Lektüre des kommenden Tages vorbereitet?

Von dieser häuslichen „Präparation", d. i. der häuslichen Vorbereitung für die Schullektüre soll im folgenden die Rede sein, mit der Beschränkung jedoch, daß nur von der häuslichen Vorbereitung auf französische und englische Schriftsteller gesprochen werden soll. Einerseits kennt der Verfasser aus eigner Anschauung nur diese genau, anderseits ist gerade in den Methodenlehren der neueren Sprachen dieser Seite der Schularbeit bisher nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden.

---

*) Für die freundlichen Auskünfte, die mir über das amerikanische Schulwesen erteilt worden sind, bin ich einer großen Reihe amerikanischer Erzieher und Erzieherinnen zu großem Dank verpflichtet; vor allem den Herren Präsidenten Eliot, Prof. Kayser, Dr. Arnold, Ch. Lincoln, Anderson, Frl. Fries, Frl. Adams und den Lehrern und Lehrerinnen der Dorchester High School, der Roxbury High School und der Bostoner High School of Commerce.

Auf die Frage des Schulkameraden, ob er schon präpariert habe, wird der also Angeredete vermutlich antworten: Ja, es war ja nicht viel, oder es war nicht schlimm. Die Mehrzahl unsrer Schüler ist nicht gerade geneigt, die häusliche Präparation, besonders der neuzeitlichen Schriftsteller, zu den ernsten und wichtigen Schularbeiten zu rechnen und sich von ihr das Gemüt allzu sehr beschweren zu lassen. Daß sie den genauen Sinn der Schriftstellerworte ergründen sollen, daß sie das nur können, wenn sie das Wortbild genau ins Auge fassen und sich klare Rechenschaft über die Wortform, die Konstruktion des Satzes und das syntaktische Gefüge geben, müssen sie erst lernen. Bevor sie nicht eines Besseren belehrt sind, halten die leicht angelegten Schüler ihre Aufgabe im wesentlichen für erschöpft, wenn sie die unbekannt scheinenden Wörter herausgesucht und aufgeschrieben haben. Dieses Aufsuchen der Wörter geschieht nicht selten auf äußerst mechanische Art derart, daß weniger mit dem Kopfe als sozusagen mit dem Finger präpariert wird. Es gibt nicht wenige Schüler, die alle französischen und englischen Wörter, die sie stutzig machen, zunächst hintereinander in das Vokabelheft eintragen und dann erst daran gehen, die deutschen Bedeutungen aufzusuchen und dahinter zu schreiben. Wer nun gewohnt ist, die Präparationshefte seiner eignen Schüler nachzusehen, oder wer Gelegenheit gehabt hat, einen Blick in die Hefte fremder Schüler zu werfen, kann Wunderdinge an dem Aufgeschriebenen erleben. Er kann gewahren, daß schon das Schriftbild nicht genau aufgefaßt ist. Wörter wie *monter* und *montrer*; *baiser* und *baisser*; *embraser* und *embrasser*; *plaine* und *pleine*; *le parti* und *la partie*; *le côté* und *la côte*; *le dessin*, *le dessein*, *le destin*, *la destinée*, *la destination*; *étendre*, *attendre*, *entendre*, *éteindre*, *atteindre*, *attendrir*; *la veille* am vorhergehenden Tage, *la veille* bewacht sie, *la vieille* die Alte; *le rang* die Reihe, *le range* reiht ihn sind miteinander verkannt worden. Dazu wimmelt es von Fehlern grammatischer Art. Zu *il languissait*, *il suspendait* des Textes ist als Nennform *languisser*, *suspender*, zu *il suspendit suspendir*, zu *les capitaux*, *les vaisseaux*, *les voeux*, die Einzahl *le capitale*, *le vaissau*, *le voeux* angesetzt, zu *fausse* als Einzahl *faus* aufgeschrieben worden; *récemment*, *constamment* sind nicht als Umstandswörter zu *récent*, *constant* erkannt worden usf. Findet der Schüler nun *récemment*, *languisser*, *faus* nicht in seinem Wörterbuche, so läßt er die Gegenseite offen, und sie bleibt offen, wenn ihm am nächsten Tage ein Mitschüler nicht in der Klasse zurechthilft. Und hiermit sind wir bei einem neuen Schaden angelangt. Die häusliche Präparation ist so recht ein Feld, auf dem sich Klassen- und Massenarbeit herumtummelt. Da werden in der Pause auf dem Hofe oder vor der Stunde in der Klasse die Köpfe zusammengesteckt; da wird in Eile und Hast ein letzter Versuch gemacht, in gemeinsamer Arbeit den ungefähren Sinn festzustellen. Und schüttelt dann der Lehrer ob der vorgebrachten Stümperei den Kopf, so heißt es: ich habe den Sinn nicht herausbekommen.

Diese Antwort kann er aber leicht auch von sonst ernst und gewissenhaft arbeitenden Schülern bekommen, und dann liegt die Sache besonders schlimm. Wir dürfen uns nicht verhehlen, daß die meisten französischen und englischen Schriftwerke, die den Obertertianern und Untersekundanern in die Hände gegeben werden, wenn auch nicht inhaltlich, so doch sprachlich für diese Klassenstufe zu schwer sind. Besonders von den französischen darf man sagen, daß sie fast

ausnahmslos Zierden stilistischer Feinarbeit sind. Das gilt auch von solchen Schriften, die ausdrücklich für die Jugend geschrieben sind, wie G. Brunos *Le Tour de la France par deux Enfants*, *Francinet* und *Les Enfants de Marcel*, Malots *En Famille* und *Sans Famille*, Souvestres *Le Chevrier de Lorraine*, ganz zu geschweigen von den *Contes et Nouvelles* der ‚*Maître-Conteurs*'. Wenn in der ersten Klasse von Realschulen im Französischen Thiers, *Bonaparte en Egypte et en Syrie* oder Sandeau, *Mlle. de la Seiglière*, im Englischen Marryat, *Settlers of Canada*, auch Dickens, *A Christmas Carol*, in der zweiten Klasse Sarcey, *Le Siège de Paris* und Hope, *An Emigrant Boy's Story*, in der dritten Klasse gar Daudet, *Le Petit Chose* und ein *Choix de Nouvelles Modernes* gelesen werden, so darf man sagen, daß den Schülern, in der ersten Zeit wenigstens, bis sie sich eingewöhnt haben, eine zu schwere Kost zugemutet wird. Man verlangt von ihnen eine Arbeit, die über ihre Kräfte geht. Dies aber führt gerade bei gewissenhaften Schülern eine dumpfe und lustlose Stimmung und das Gefühl der Hilflosigkeit herbei. In diesem Gefühl sieht sich der Mensch, und der unfertige voran, nach fremder Hilfe um. Im Kampfe mit altsprachlichen Autoren glaubt sie der Schüler in den Klatschen und Präparationen aller Art zu finden, deren er so leicht habhaft werden kann. Bei den neusprachlichen Schriftstellern sucht er nach derartigen Eselsbrücken so gut wie umsonst. Soweit deutsche Übersetzungen vorhanden oder doch dem Schüler zugänglich sind, erweisen sie sich als wenig brauchbar für seine Zwecke. Der Übersetzer hat ja bei seiner Übersetzung nicht an die Schule gedacht; er hat ja nicht nach dem Grundsatz übersetzt: so wörtlich wie möglich und nur so frei wie nötig.*) Und so gesellt sich zur oberflächlichen Gedankenlosigkeit der größeren Gruppe die dumpfe Lustlosigkeit der kleineren. Was aber ist die Folge? Unerfreuliche Stunden für Lehrer und Schüler.

Und doch steckt in der häuslichen Präparation ein großer Schatz bildender Arbeit, der gehoben werden kann und gehoben werden muß. Das häusliche Präparieren kann und muß zu einer gewinnbringenden Arbeit gestaltet werden. Eine solche Arbeit wird es von dem Augenblicke an, wo r i c h t i g präpariert wird. Zum richtigen Präparieren aber gehört nicht nur, daß mit Sorgfalt und Verständnis, sondern auch, daß mit innerer Teilnahme und Lust präpariert wird. Ist es möglich, die Schüler zu solchem Präparieren zu bringen? Ich meine: ja. Nur muß man sich von vornherein darüber klar sein, daß sie eben dazu gebracht, d. h. erst planmäßig dazu angeleitet und erzogen werden müssen, daß es nicht genügt, sie mit bloßen Worten dazu anzuhalten.

Auf welchem Wege aber können die Schüler zu richtigem Präparieren hingeführt werden? Sichere Wegweiser sind vor allem die Ratschläge, die A. Matthias an verschiedenen Stellen (u. a. S. 47, S. 103, S. 139 der 3. Aufl.) seiner Praktischen Pädagogik gibt. Man lasse die Schüler bei der ersten Lektüre (und bei jedem neuen Autor, wenn er schwieriger ist als der vorhergehende) zunächst überhaupt nicht selbständig präparieren und beschränke die häusliche Arbeit auf die Wiederholung. Zu gleicher Zeit präpariere man mit ihnen in der Schule, und zwar in

*) Eine wirklich gute Übersetzung, z. B. die Fuldasche bei der Lektüre eines Molièreschen Stückes, bei der häuslichen Vorbereitung zur Seite zu haben, wird der verständige Lehrer Schülern der oberen Klassen übrigens kaum verbieten wollen.

planmäßiger Stufenfolge. Es wird sich empfehlen, damit anzufangen, daß man vor der Stunde die unbekannten Wörter, Formen und schwierigeren Wendungen mit der deutschen Bedeutung an die Tafel schreibt und gegen Schluß der Stunde abschreiben läßt. Ich habe auch wohl vorher an die Tafel kleine, selbstgemachte Sätze geschrieben, in denen diese Wörter mit ihren Konstruktionen, diese Formen und Wendungen vorkamen, sie vor Beginn der Lektüre eingeübt und die Freude beobachten können, mit der die Schüler sie nachher im Texte wieder erkannten. — Nach einigen solchen Stunden lasse man das Wörterbuch mitbringen und lehre die Schüler es gebrauchen. Ich halte es für nötig, daß sie von vornherein das große Wörterbuch benutzen lernen. In erster Linie werden sie dazu angehalten werden müssen, sorgfältig die richtige Grund f o r m zu erschließen und nicht aus dem Zusammenhange heraus abgeleitete Formen wie *éclatant*, *saisissant*, *couramment*, *les voeux* zu schreiben. Mit gleichem Nachdruck werden sie aber davor gewarnt werden müssen, solche abgeleiteten Formen auch noch in abgeleiteten B e d e u t u n g e n, also die oben angeführten Wörter etwa als ‚blendend‘, ‚packend‘, ‚geläufig‘, ‚das Gelübde‘ anzugeben. Es wird ein Hauptaugenmerk darauf zu richten sein, daß die Schüler sich gewöhnen, die Wörter in ihrer ersten, ihrer Grund- und Anfangsbedeutung aufzufassen, und es lernen, die Bedeutungsschattierung, die es an der bestimmten Stelle hat, daraus abzuleiten. Es ist ein Grundschade der Spezialwörterbücher, daß sie die zufällige, abgeleitete Bedeutung, die ein Wort erst im Zusammenhange einer bestimmten Stelle annimmt, als gewöhnliche oder gleichwertige, öfters sogar als einzige angeben und so den Schüler verführen, diese Bedeutung als eine dem Worte an sich anhaftende anzusehen. Und doch ist es eine heilsame Geistesübung, wenn der Schüler mit zunehmendem Verständnis die allgemeine Beweglichkeit auch der Bedeutung erkennt und es lernt, die feinen Übergänge von der Ausgangsbedeutung zu der im Satzzusammenhange zu begreifen und das Leben der Worte in ihrem Bedeutungswandel zu erfassen. Es muß von Anfang an der Sinn des Schülers für das Entwicklungsgeschichtliche in der Sprache geöffnet werden. Der Schüler muß z. B. wissen, daß die Grundbedeutung von *éclater* zerbersten, explodieren ist. Da nun eine Explosion unter Schall- und Lichterscheinungen vor sich geht, so begreift er leicht, daß *éclater* auch laut s c h a l l e n und auf l e u c h t e n heißt, und wird sich nicht wundern, wenn *éclatant* in bestimmtem Zusammenhange auch den Sinn von ‚blendend‘ annimmt. Weiß er, daß *regretter* bedauern heißt, so sieht er leicht ein, daß die abgeleiteten Bedeutungen ‚vermissen‘, ‚entbehren‘, ‚sich sehnen nach‘ weiter nichts sind als ‚bedauern, daß man etwas nicht oder nicht mehr hat‘. Es wird ihm dann auch einleuchten, wie es kommt, daß *‚regrets du pays‘* geradezu mit ‚Heimweh‘ übersetzt werden kann.

Nach einiger Zeit gemeinsamer Übung und Arbeit kommt die Stunde heran, wo der Lehrer die Schüler fröhlich fragt: Ob man euch nun wohl schon selbst eine kleine Präparation anvertrauen kann? und die zuversichtliche Antwort erhält: Ja! Man wird diesen Augenblick, wo die Schüler zum ersten Male selbst die Flügel regen sollen und auch wollen, immer ein wenig feierlich gestalten. — Man hüte sich aber ja, gleich von nun ab den Schüler schon ganz allein fliegen zu lassen. Die Flügel sind doch noch gar zu ungelenk und zu kurz, der Raum, in

dem er sich bewegen soll, ist zu weit und zu vielgestaltig; es ist Gefahr vorhanden, daß er ohne Hilfe und Aufsicht ermattet oder sich verfliegt. Immer vor allem wird der Lehrer auch weiterhin den neuen Abschnitt selbst zuvor aufmerksam durchgehen und auf seine Schwierigkeiten ansehen müssen, immer wird er auch weiterhin die lexikalischen und grammatischen Schwierigkeiten, deren Bewältigung dem Schüler nach dem jeweiligen Stande seines Wissens und Könnens einfach noch nicht zugemutet werden kann, vorher in der Klasse aus dem Wege räumen. Auch Untersekundanern tritt eine Form wie *dussé-je* als ein Wortungetüm entgegen, das sie nicht bewältigen können. Ich habe es erlebt, daß eine ganze Klasse über diese Wortform gestolpert ist, die der Lehrer versäumt hatte, im voraus zu erklären. Wie der Mathematiklehrer die Aufgaben, die er als häusliche Arbeit stellen will, vorher selbst durchgerechnet haben muß, so muß auch der Sprachlehrer sich nicht nur auf die laufende Stunde, sondern auch auf die A u f g a b e der nächsten Stunde sorgfältig vorbereiten. — Sodann wird der Lehrer vor allzu großer Vertrauensseligkeit und Zuversicht sich hüten müssen. Es ist dringend zu empfehlen, daß er einige Präparationshefte in jeder Stunde in der Klasse, von Zeit zu Zeit alle Hefte zu Hause durchsieht. Das übt eine heilsame Zucht auch auf die leichtfertigsten Arbeiter aus. Daß die Schüler keine Bücher mit auf den Schulhof nehmen, daß sie in der Pause nicht mit den Köpfen über Büchern zusammenhocken, ist doch wohl eine einfache Forderung der allgemeinen Schulzucht und nicht allein Sorge des Lehrers der fremden Sprachen.

Es gibt nun aber noch ein pädagogisches Mittel, das nach eigner Erfahrung die Schüler einer Klasse in nicht zu langer Frist, ich möchte sagen, unfehlbar dahin bringt, mit Verständnis und mit innerer Teilnahme zu präparieren. Ich stelle zu Beginn jeder Stunde bei geschlossenen Büchern an die Schüler Fragen, die einerseits sich auf den präparierten Abschnitt beziehen, anderseits in Zusammenhang stehen mit dem jeweiligen grammatischen Pensum oder aber dem Wissen, das bereits aus der Lektüre und den Sprechübungen erarbeitet ist. Ich suche mit diesen wohl vorbereiteten und nach einem bestimmten Plane erfolgenden Fragen besonders auch neue Glieder den Reihen zuzuführen, die schon in der Bildung begriffen sind. Ich frage in der Obertertia etwa: es kommen Formen von zwei Zeitwörtern auf *-oir*, 3 Komposita von *venir* und *tenir* vor; wie heißen sie? wie heißt die ganze Stelle? Es kommen wiederum mehrere Wörter des ‚Gehens' und ‚Kommens' vor, die die umschriebenen Zeiten des Aktivums mit *être* bilden; es kommt das Relativwort *lequel* vor; in welchem Zusammenhange? Es kommt ein Satz mit *dont* vor in der bekannten vom Deutschen abweichenden Wortstellung; wie heißt der Satz? — In der Obertertia, Untersekunda und Obersekunda: In dem heutigen Abschnitte finden sich nicht weniger als 3 Subjonctive: wie heißen sie, aus welchem Grunde stehen sie, wie heißen die Stellen im Zusammenhang? Welche Zeitwörter sind Euch aufgefallen, die den Infinitiv mit *à* nach sich haben? Wer kann mir drei Stellen nennen mit Infinitiven mit *de*? Ein andermal sage ich: ich meine einen Druckfehler gefunden zu haben. Wir haben doch gelernt, daß die Verba *sentiendi*, *cogitandi* und *dicendi* den bloßen Infinitiv nach sich haben. Nun steht aber nach *dire* der Infinitiv mit *de*. Wer hat die Stelle auch bemerkt? „*Dis au père G. de dormir tranquille*, aber es ist kein Druckfehler". Warum nicht?

de dormir heißt hier „er solle schlafen“. Es kommt heute ein neuer Ausdruck für ‚absegeln‘, für ‚angreifen‘ vor (*faire voile, aborder*). Wie hießen die Ausdrücke gleicher Bedeutung, die wir schon gehabt haben? (*partir, mettre à la voile; attaquer, charger*). Wie heißt ‚nach‘ auch jetzt wieder? (*pour*). Es kommt wieder eine Verbindung von *faire* mit dem Infinitiv vor, für die wir ein einfaches Zeitwort gebrauchen (‚*faire remporter*‘ *la victoire* den Sieg ‚verschaffen‘ oder ‚*faire séjourner*‘ ‚aufhalten‘). Oder es kommt *faire* mit einem Infinitiv vor, den wir durch ein Eigenschaftswort wiedergeben müssen (etwa *faire sentir* fühlbar machen). Welche ähnlichen Ausdrücke haben wir schon gehabt? — Immer mehr erweitert sich der Kreis der Fragen, auch stilistische Erscheinungen werden in ihren Bereich gezogen. Z. B.: Wie haben wir vor einigen Stunden *un combat des plus rudes* übersetzt? „Ein sehr harter Kampf!“ Es kommt ein gleichartiger Ausdruck vor, welcher? „*Un hasard des plus heureux.*“ Wie müssen wir also übersetzen? Die Schüler seien schon darauf hingewiesen worden, daß ein Schriftsteller, etwa Thiers, den Ausdruck zu variieren liebt. Ich frage nun bei gegebener Gelegenheit: Habt ihr auch wohl bemerkt, daß heute der Begriff „Küste“, der Begriff „sogleich“, der Begriff „landen“ dreimal vorkommt und dreimal anders ausgedrückt ist? (*côte, plage, rivage; aussitôt, tout de suite, sur-le-champ; aborder, descendre, débarquer*). Können w i r den Ausdruck auch so verschieden gestalten? Welche Bedeutungen von *aborder* haben wir schon gehabt? Wie erklären sie sich wohl aus der Grundbedeutung? (ans Ufer = *à bord* gehen; überhaupt an etwas oder an jemand herangehen, z. B. an jemand in freundlichem Sinne herangehen und ihn, ‚anreden‘, an den Feind in feindlichem Sinne herangehen und ihn ‚angreifen‘). Ein andermal heißt es: Wie haben wir doch vor einigen Stunden übersetzt: *avec une audace extraordinaire*? „Mit außerordentlicher Verwegenheit.“ Es kommt auch heute ein Fall vor, wo der Franzose abweichend vom Deutschen das unbestimmte Geschlechtswort gebraucht, wenn ein Hauptwort mit Eigenschaftswort von einem Verhältniswort abhängt: „*Avec un sable mouvant sous les pieds.*“ Wie werden wir also übersetzen müssen? „Mit beweglichem Sande unter den Füßen.“ Ist das nun richtiges Deutsch? Dieser oder jener Schüler findet: „mit Flugsand unter den Füßen“. Oder: Wir haben schon mehrmals gesehen, daß ein französischer Satz mit zweigliedrigem Prädikate im Deutschen durch einen Satz mit dreigliedrigem Prädikate wiedergegeben werden mußte. Kann wohl einer einen solchen französischen Satz angeben? „*Ils pillaient les villages, et remontant sur leurs chevaux, emportaient leur butin dans le fond du désert.* Nun, ein ganz gleichgebauter Satz kommt auch heute vor. „*Il se mit à galoper devant les rangs des soldats, et leur montrant les pyramides, il s'écria: Songez* etc.“ Wie müssen wir also übersetzen? „Er ritt vor die Front der Soldaten, zeigte ihnen die Pyramiden und rief aus.“

In den ersten Stunden fallen die Antworten dürftig und spärlich aus. Aber bald beginnen die Hände sich zu strecken. Die Schüler wissen, daß vor der eigentlichen Übersetzungsarbeit solche Fragen an sie herantreten, sie bereiten sich darauf vor, sie sehen den Text darauf an, sie suchen und finden. Denn es gibt so leicht keinen Schüler, der nicht gerne antworten möchte, und ich kenne Schüler genug, die eine einzige richtige und belobte Antwort für den ganzen Tag glücklich gemacht hat. Da bei diesen Fragen die ganze Klasse beteiligt ist, so kommt Leben

und Wetteifer in die Klasse, die Schüler drängen sich dazu, ja reißen sich allmählich darum, die Fragen zu beantworten. Sie sitzen schon mit erwartungsvollem Gesicht da, als wenn sie sagen wollten: Frag nur zu, wir sind bereit, und es ist vorgekommen, daß ich mit verständnisvollem Lächeln fröhliche Antworten bekommen habe, wenn ich zu Beginn der Stunde auch wohl einmal die Frage stellte: „Na, was werde ich nun wohl fragen?"

Diese Art des Lektürebetriebes hat aber noch einen höheren Sinn. Sie hebt die häusliche Präparation in die Reihe jener Arbeiten, denen die neuere Erziehungslehre auf dem Wege zur Geistesbildung den Preis zuerkennt. Wenn wir die Züge prüfen, welche das werdende und wachsende Bildungsideal der Neuzeit kennzeichnen, so treten unter ihnen immer deutlicher drei besonders hervor. Es soll der Persönlichkeit, der berechtigten Eigenart des einzelnen Schülers mehr ihr Recht gelassen werden. Es soll den natürlichen Regungen, Forderungen und Rechten des jugendlichen Alters im ganzen mehr Rechnung getragen werden. Es soll der Schüler nach Möglichkeit aus dem Banne ständiger Bevormundung befreit werden und Raum für Selbsttätigkeit und freies Schaffen finden.

Um den natürlichen Tätigkeitsdrang der Jugend in richtige Bahnen zu lenken und vor Verirrung zu bewahren, wird Jugendspiel und Jugendsport in zunehmendem Maße an unsern Schulen gepflegt. In dem Streben, den Gestaltungstrieb und den Selbstbetätigungsdrang der Jugend mehr zur Geltung kommen zu lassen, wurzelt die Forderung, Schulwerkstätten für die Pflege der Handfertigkeit zu schaffen. Dem Streben, dem gedankenlosen Nachzeichnen schablonenhafter Vorlagen ein Ende zu machen, die Schüler zu eigner Beobachtung hinzuführen und sie anzuleiten, selbst das Charakteristische einer Erscheinung aufzufinden, verdankt der Zeichenunterricht den großen Umschwung, den er erfahren hat. Der naturwissenschaftliche Unterricht ruft praktische physikalische, chemische und biologische Übungen zu Hilfe, um in dem Schüler die Fähigkeit zu wecken und auszubilden, Naturgegenstände und Vorgänge in der Natur richtig zu beobachten, ihre Zusammenhänge und Wechselbeziehungen richtig zu beurteilen. Die Mathematik ist in diesem Streben nicht zurückgeblieben. Sie erklärt neben der Stärkung des räumlichen Anschauungsvermögens die Pflege des funktionalen Denkens als wichtigste Aufgabe der Mathematik. Es werden nimmer rastende Versuche gemacht, den Schülern der oberen Klassen mehr Bewegungsfreiheit nach ihrer persönlichen Neigung und Begabung zu verschaffen.

Es würde zu weit vom Wege abführen, wollte ich hier auseinandersetzen, inwiefern und in welchem Umfange die sprachlichen Fächer ihrerseits schon immer der Aufgabe gerecht geworden sind, die Schüler zu selbständiger Arbeit und selbständigem Urteilen zu erziehen. Sie werden sich aber in dieser wichtigsten Aufgabe der geistigen Bildung von den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern im Verein mit andern Bildungselementen nicht überholen lassen dürfen, und werden jede in ihrer Art und in ihrem Bereiche liegende Möglichkeit, noch mehr „formale Bildung" *) zu vermitteln, mit Sorgfalt pflegen und ausnutzen müssen. Auf

*) So oft ich über diesen vielumstrittenen Begriff nachgedacht habe: ich komme immer wieder dazu, daß er nichts anderes bedeuten kann, als die Fähigkeit, selbständig

keinem Gebiet der sprachlichen Arbeit ist diese Möglichkeit mehr vorhanden, als auf dem der häuslichen Präparation. Es darf kein Mittel unversucht gelassen werden, sie lebensvoller, sie zu einer Arbeit zu gestalten, die der Schüler mit innerer Teilnahme und innerem Verständnis leistet. Lebensvoll aber wird diese Arbeit, wenn der Schüler selbst sucht und findet. Denn bewußtes, überlegendes Suchen und freudiges Finden ist Selbsterleben. Ich glaube einen Weg angegeben zu haben, auf dem der Schüler dazu geführt und erzogen wird, mit hellem geistigem Aufmerken zu präparieren, es lernt, selbst verständnisvoll zusammengehörende Spracherscheinungen zu verknüpfen, besondere Fälle unter allgemeine Gesetze unterzuordnen, angefangene Reihen weiterzubilden, alte Bekannte wiederzuerkennen; einen Weg auch, der dazu führt, daß der Schüler wohlgerüstet zur Schule kommt und im Wetteifer mit seinen Mitschülern zeigen kann, daß auch er beobachtet und richtig beobachtet hat.

Und dabei bietet dieses Unterrichtsverfahren noch allerlei Nebenvorteile. Daß es eine ungezwungene Gelegenheit zu fortlaufender Wiederholung gibt, wird der kundige Leser selbst schon gemerkt haben. Für die Lektüre selbst hat es den Vorzug, daß die grammatischen und stilistischen Erörterungen in der Hauptsache vorweg genommen werden und die eigentliche Lektüre nicht mehr stören, daß ferner nur solche grammatischen Fragen behandelt werden, die mit der Lektüre in engem Zusammenhange stehen und ihrem Verständnis dienen. Es scheidet sich auch klar der Teil der Stunde, in dem die Muttersprache vorherrscht, von dem größeren Teil der Stunde, in dem die fremde Sprache fast ausschließlich gebraucht werden kann und wird. Wir geben uns auch der Hoffnung hin, daß diese Art, mit wachem Aufmerken zu lesen, bei dem Schüler eine schöne Gewohnheit wird, daß er sie über die Schule hinaus fortsetzen und auch auf Dinge übertragen wird, die nicht sprachlicher Natur sind. Man kann auch bei ästhetischen, ethischen und politischen Fragen in seinem Innern Reihen und Gruppen bilden.

Wie ich mir den weiteren Verlauf der Lektürestunde denke, darüber habe ich vielleicht ein andermal Gelegenheit zu sprechen. Nur auf eines möchte ich schon jetzt hinweisen. Wenn die lexikalischen, grammatischen und stilistischen Weckfragen, die 5—10 Minuten in Anspruch nehmen, beendet sind, so lasse ich auch dann noch nicht die Bücher öffnen. Ich stelle erst noch, jetzt in der fremden Sprache, unter steter Benutzung der Wörter und Wendungen der schon behandelten Abschnitte, mit den Schülern fest, bis zu welchem Punkte die Ereignisse gediehen sind, bevor das einsetzt, was uns der zu behandelnde Abschnitt Neues bringt. Erst wenn so dieser Abschnitt ebenso inhaltlich wie sprachlich vorbereitet ist, setzt die eigentliche Lektüre ein.

Stettin. E. Mackel.

Begriffe und Urteile zu bilden und Schlüsse zu ziehen. Da ich mir sagen mußte, daß dazu alle Fächer, richtig betrieben, führen können, so war es für mich leicht, von dieser Seite her die tatsächliche Gleichwertigkeit der höheren Schulen anzuerkennen.

Schriftliche Arbeiten aus dem Gebiete der Bürgerkunde.

Was man unter Bürgerkunde zu verstehen hat, braucht an dieser Stelle nicht dargelegt zu werden; daß der Gegenstand gerade für unsre Jugend und für unsre Zeit von großer Wichtigkeit ist, darüber noch viele Worte machen, hieße Eulen nach Athen tragen. Wohl aber scheint der Hinweis darauf am Platze zu sein, daß uns andre Länder, namentlich Frankreich, Rumänien und die Schweiz, mit mancherlei lehrreichen Versuchen auf dem Gebiete staatsbürgerlicher Erziehung längst vorausgegangen sind, so daß in dieser Hinsicht von neidloser Bewunderung des Auslandes unserm Schulwesen gegenüber nicht mehr die Rede sein kann. In der Rekrutenprüfung soll der Schweizer z. B., auch wenn er nur eine Volksschule besucht hat, Kenntnisse zeigen, „um die ihn ein deutscher Abiturient beneiden muß; es werden politische und wirtschaftliche Kenntnisse vorausgesetzt, die unsern Schülern so gut wie ganz unbekannt sind", heißt es im letzten Julihefte der Preussischen Jahrbücher S. 81. Bei uns herrscht nun ziemlich allgemein die Ansicht, daß die Bürgerkunde in den höheren Schulen kein besonderes Lehrfach mit einer oder gar zwei Stunden wöchentlich bilden, sondern nur im Anschluß an andre Unterrichtsgegenstände behandelt werden kann. Am ungezwungensten bietet sich die Geschichte dar — das ist wohl die übereinstimmende Meinung aller in der Praxis stehenden Schulmänner, und manche haben gerade zur Unterstützung des Geschichtsunterrichts besondre Hilfsmittel verfaßt. Das zuletzt erschienene ist die in dieser Monatschrift 1909, S. 406 ff. angezeigte Kleine Staatslehre von Fr. Neubauer, der im Vorworte betont, daß „besondre Vorkehrungen nötig sind, um unsern Schülern und Schülerinnen ein besseres und tieferes Verständnis für unser Staatsleben und für unsre öffentlichen Einrichtungen überhaupt mitzugeben".

Eine ganz besondre Vorkehrung hat der hessische Realschuldirektor Dr. Seidenberger in seiner Bürgerkunde in Lehrproben für den Schulunterricht getroffen (Gießen 1909, Emil Roth, 134 S., 2 M.). Die Schrift wird mit Recht als ein erster Versuch bezeichnet; wie vorab betont sei, ist er im allgemeinen wohl gelungen und gibt namentlich den Anfängern vielfach Anregungen. Der Stoff ist folgendermaßen gegliedert: 1. Heimat, Heimatland und Landesfürst (S. 6—27); 2. Kaiser und Reich (S. 28—51); 3. Heer und Flotte (S. 52—68); 4. Recht und Gericht (S. 69—92); 5. Gewerbefreiheit, Freizügigkeit und Unterstützungswohnsitz (S. 92—98); 6. Kranken- und Unfall-, Alters- und Invalidenversicherung (S. 99—125); 7. Steuern und Zölle (S. 126—133). Die Lehrproben nun, in denen, wie der Titel besagt, der Stoff dargeboten wird, lassen im allgemeinen von der grauen Theorie des Studierzimmers wenig merken, sind vielmehr auf den frischen Ton des „grünen" Schulzimmers gestimmt. Die Frageform mutet meist *) ganz natürlich und ungezwungen an; auch der „Onkel aus Amerika"

*) Nur zwei Ausnahmen seien angeführt: Seite 15 „Zunächst eine Gegenfrage: Was wird die Voraussetzung sein für Wahlberechtigung, die [? Die] Antwort liegt in dem Worte Interesse" und Seite 101 „Sucht eine Formel herzustellen zwischen Kassenleistung und Beiträgen und zwischen Beiträgen und Wochenverdienst". Solche Ausdrucksweise ist doch nicht bestimmt genug, namentlich nicht vor Untersekundanern; es müßte etwa heißen: Bildet einen Satz, in dem das Wort Interesse vorkommt!

und das bekannte „dumme Zeug" bleiben uns nicht erspart. Wir lernen eine ganze Anzahl Schüler und eine Schülerin — also Koedukation, aber in beschränktem Umfange — sogar mit Namen kennen. Doch die Hauptsache ist, daß der Stoff zumeist nicht über den Gesichtskreis der Schüler hinausgeht und daß die Gedankengänge ihrem Verständnis angepaßt sind. Manche geschickt ausgewählte Beispiele aus dem täglichen Leben, namentlich aus Gerichtsverhandlungen, werden angeführt, auch einige recht bezeichnende Sprichwörter.

Am Schlusse jedes Abschnittes findet sich noch eine besondere Gliederung, die in der Regel sehr ins einzelne geht und an einer Stelle (S. 114) fast geradeso ausführlich ist wie die vorhergehende Darstellung selbst.

Dieses so geartete Hilfsmittel nun will der Verfasser nicht nur im geschichtlichen, sondern auch im deutschen Unterrichte *) benutzt wissen, und zwar auch von den Schülern. Hören wir ihn selbst! „Vom fremdsprachlichen Unterricht wird verlangt, daß er den Schüler auch bekannt mache mit den Sitten und Einrichtungen des fremden Volkstums; man übertrage diese Forderung auf unsern deutschen Unterricht und unsre deutschen Staatseinrichtungen, und wir haben die Bürgerkunde. Die Lehrpläne verlangen vom deutschen Unterricht Einführung in das deutsche Schrifttum. Gehören unsre nationalen Gesetze nicht auch zum Schrifttum?

Wir haben den Begriff Schrifttum etwas gar einseitig beschränkt auf schöne Literatur. Geschichtlich zu erklären! Zur Zeit Schillers, Goethes und der Romantiker hatten wir ein zerrissenes, gedemütigtes Vaterland, wir flüchteten in die Literatur; ihr Glanz half über das hinweg, was sonst uns drückte. Heute haben wir ein Vaterland, und es verlangt praktische Mitarbeit an seiner Entwicklung.

Unsre deutschen Lesebücher tragen dem zum Teil schon Rechnung; sie könnten es in noch erhöhtem Grade tun, und mehr bürgerkundliche Lesestücke bringen; bis jetzt konzentrierten sich die nationalen Darstellungen naturgemäß auf Fürsten und Heerführer.

Neben dem Lesebuche bietet einen passenden Fußpunkt für die Bürgerkunde der Aufsatz. Gegenwärtig herrscht an unsern Schulen noch ausschließlich der

---

Sucht eine Formel zu finden, um die richtige Beziehung zwischen Kassenleistung und Beiträgen einerseits, Beiträgen und Wochenverdienst anderseits auszudrücken, oder einfach: Sucht die richtige Beziehung herzustellen zwischen usw. Über die Frage Seite 57: „Warum drückt ihr [Untersekundaner] hier noch die Schulbänke?" will ich mich nicht weiter äußern; sie ist jedenfalls an die falsche Adresse gerichtet. — Was den Umfang des Stoffes betrifft, so könnte namentlich Abschnitt VI von manchen für Schüler belanglosen Einzelheiten entlastet werden, während über Finanzen, Ersatzreserve und Militärgerichtsbarkeit etwas mehr zu sagen wäre. Ob nicht bei No. 35 wenigstens eine Andeutung über die nachteilige Begleiterscheinung der Arbeiterversicherung gegeben werden könnte? Wiederholungen hätte der Verfasser an einigen Stellen durch Hinweise vermeiden können. Die Fremdwörter sind alle erklärt, abgesehen von Zivilliste S. 20. Einige Druckfehler und manche aus Raummangel hier nicht weiter zu erörternde Einzelheiten sachlicher und sprachlicher Art sind mir aufgefallen, wie das bei einer Schrift solches Inhalts ganz begreiflich ist.

*) Die Schrift ist auch eine Programmbeilage und im Teubnerschen Verzeichnis unter dem Titel: „Bürgerkunde in Aufsätzen" angeführt (No. 870, Gernsheim, Realschule), recht bezeichnend.

literarische Aufsatz; die Bedenken, die dagegen sprechen, sind bekannt, und eine Gegenströmung hat eingesetzt. Aber woher die Themata nehmen?

In die Lücke tritt die Bürgerkunde. Schon vor einem guten Jahrzehnt ließ ich bürgerkundliche Aufsätze schreiben; bei der letzten Reichstagswahl hatten in Mainz an drei verschiedenen Anstalten unabhängig voneinander Oberlehrer über Reichstagswahl und Reichstagswahlrecht schreiben lassen . . . .

Ist irgendein Thema nach dem in dieser Sammlung gegebenen Muster behandelt, so lasse ich einige Zeit, 8—14 Tage, verstreichen, damit die Sache „sich setzt" und zu Hause durch die Eltern ergänzt und erörtert wird, denn nach meinen Erfahrungen finden gerade solche bürgerkundlichen Aufsätze leicht den Weg in die Familie; dem Lehrer, der seinen Unterricht objektiv erteilt, kann das nur erwünscht sein. Nebenbei bemerkt, irgendwelche politischen Tendenzen, und seien es auch patriotisch gemeinte, mit diesem Unterricht zu verknüpfen, halte ich für verkehrt. Jeder Tendenzunterricht schädigt allemal die Sache, der er zu dienen denkt.

Dann gehe ich dieselbe Sache nochmals in der Schule durch, und dann erst lasse ich sie als Klassen- oder Hausaufsatz niederschreiben. Für beide Arten können die Schüler zu Hause das Buch zur Vorbereitung benützen; Klassenaufsätze veranlassen freilich entschieden mehr die Durcharbeitung und freie Gestaltung. Wie auch die Bereicherung des Sprachschatzes und der Wechsel im Ausdruck dabei gefördert werden können, ist an einzelnen Beispielen gezeigt. Besitzen die Schüler das Buch nicht, so empfiehlt es sich, ihnen die Gliederung mit dem Tatsachenmaterial zu geben. Daß nun nur noch bürgerkundliche Aufsätze geschrieben werden sollten, meine ich nicht, es wäre gerade so einseitig, als nur literarische Aufsätze; aber daß die Bürgerkunde ein Gebiet ist, das dem Aufsatz mit Erfolg dienstbar gemacht werden kann, das meine ich allerdings; auch bietet sie geeignetes Material für mündliche Erörterungen und Berichte."

Auf diesen letzten Satz möchte ich den Hauptnachdruck gelegt wissen. Im übrigen schießt Seidenberger, was den deutschen Unterricht betrifft, meines Erachtens weit übers Ziel hinaus, wie das bei ersten Versuchen wohl zu geschehen pflegt. Er hat offenbar ganz besonders die Untersekunda im Auge, bringt aber trotzdem Einzelheiten aus der Bürgerkunde, die erst für Prima passen. Umgekehrt stellt er kurze, rein sprachliche, also nur mittelbar mit dem Stoffe zusammenhängende Aufgaben, die schon für jene Klasse, geschweige denn für Prima, überflüssig oder gar unangemessen sind. Was aber die Hauptsache ist: Die Schüler dürfen nach meiner Überzeugung das Buch so wie es vorliegt, auf keinen Fall als Hilfsmittel für Hausaufsätze benutzen; denn dadurch würde ihre Selbständigkeit und Selbsttätigkeit in bedenklichem Grade beeinträchtigt, auch in Untersekunda. Wenn der Verfasser seine „Gliederungen" an einigen Stellen wesentlich kürzte und sie dann gesondert herausgäbe, dann könnten sie von den Schülern unbedenklich benutzt werden, vor allem in der Sekunda. So aber scheint mir Seidenbergers Schrift nur für den Gebrauch des Lehrers in Betracht zu kommen, wenn er schriftliche Arbeiten aus dem Gebiete der Bürgerkunde anfertigen läßt.

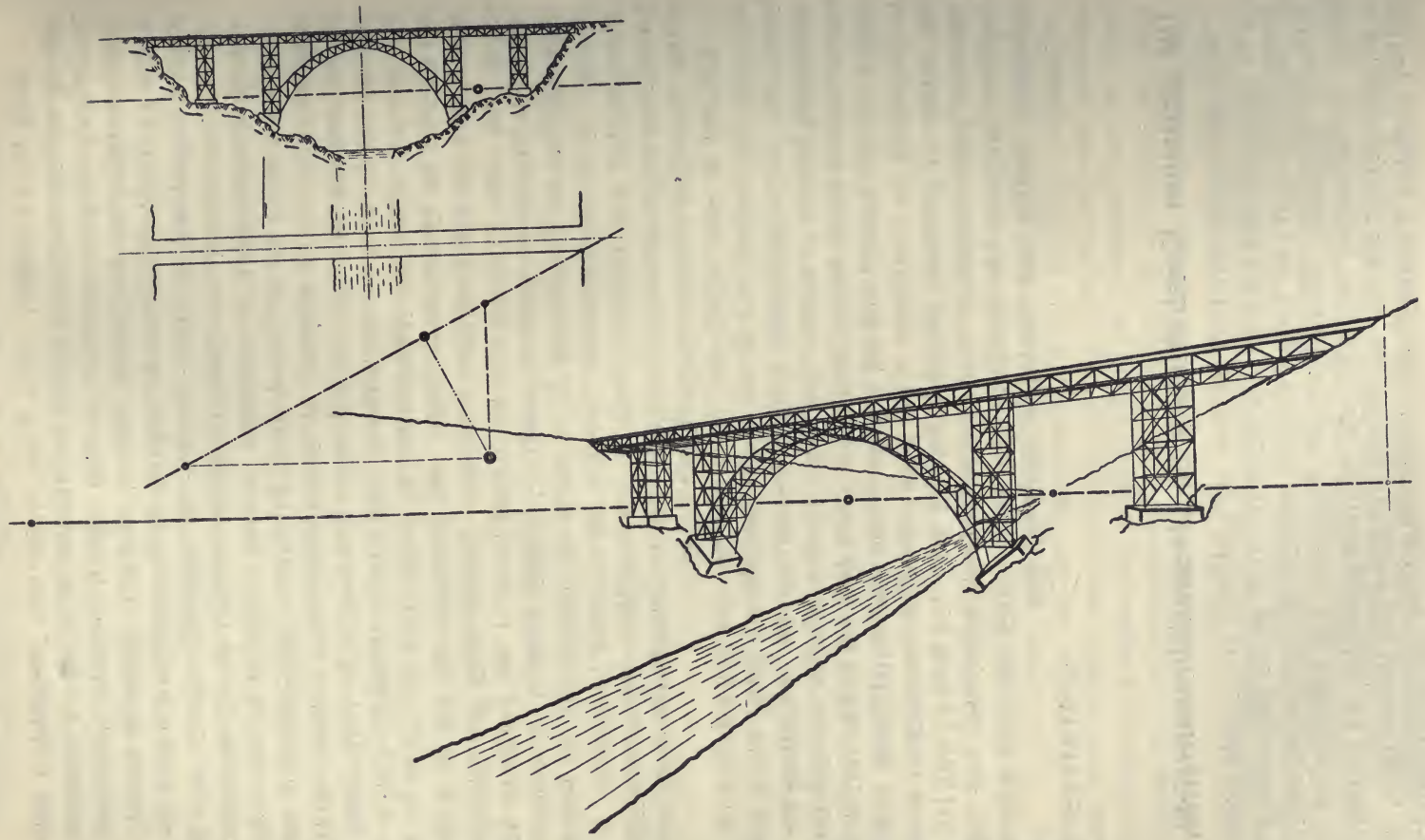
Auch Hausaufsätze? Diese Frage werden viele Deutschlehrer wohl verneinen, und ich meinerseits möchte ausdrücklich mich dagegen verwahren, als ob ich etwa von allen, auch wenn sie nicht zugleich Geschichte unterrichten, die Berücksichtigung der Bürgerkunde forderte. Das wäre bedenklich einseitig. In der Regel sind vielleicht solche Aufgaben für Hausaufsätze nur unter der doppelten Voraussetzung am Platze: Deutsch und Geschichte liegen in einer Hand, und die Beschaffenheit des Schülerjahrganges verbürgt die so außerordentlich wichtige Selbständigkeit der häuslichen Leistung wenigstens bei der Mehrzahl. — Dagegen möchte ich auf Grund meiner Erfahrungen dafür eintreten, daß die Aufgaben zu Klassen aufsätzen, wie zu den kleinen freien Arbeiten, von Untersekunda aufwärts auch dann hin und wieder dem Gebiete der Bürgerkunde entnommen werden, wenn der Deutschlehrer nicht zugleich Geschichte gibt; er wird aber mit den betreffenden Amtsgenossen, in dessen Hand die Geschichte liegt, sich natürlich ins Einvernehmen setzen. Die Hauptsache ist, daß die Aufgaben ungezwungen aus dem Unterrichte erwachsen. Beispiele dafür gibt Seidenberger genug. Aus meiner Erfahrung hebe ich folgende hervor: 1. Wie kommt im Reiche und wie in Preußen ein Gesetz zustande? 2. Weshalb bezahlen wir Steuern und worin bestehen die Vorteile und die Nachteile der direkten und der indirekten Steuern? 3. Der bundesstaatliche Charakter des deutschen Landheeres. 4. Die Grundgedanken und Begleiterscheinungen der deutschen Arbeiterversicherung. 5. Licht- und Schattenseiten der Freizügigkeit und der Gebundenheit an die Scholle. 6. Der Unterschied zwischen Handwerk und Fabrik.

Zweierlei sei zum Schluß noch hervorgehoben. Die mündlichen Erörterungen und Berichte, auf die ich den Hauptnachdruck gelegt wissen wollte, haben nicht nur als Selbstzweck, sondern daneben auch als Vorbereitung für die schriftlichen Arbeiten zu dienen. Daß es den einzelnen Schülern, die einen kurzen Bericht erstattet haben, bei der schriftlichen Arbeit dann viel leichter fällt als den übrigen, die nur zugehört und auf einzelne Fragen geantwortet haben, muß bei der Beurteilung der schriftlichen Arbeit selbstverständlich berücksichtigt werden. Und sodann sei gebührend hervorgehoben, daß jeder fremdsprachliche Unterricht genug Gelegenheit bietet, auf Bürgerkunde unmittelbar oder durch Vergleiche einzugehen oder wenigstens hinzuweisen. Auch dies kann dann den schriftlichen Arbeiten unter Umständen zugute kommen.

Görlitz. E. Stutzer.

Die statischen Konstruktionen im Linearzeichenunterricht.

Nach dem Erlasse des Herrn Ministers der geistlichen usw. Angelegenheiten vom 14. September 1908 hat der Linearzeichenunterricht an den Realanstalten in den Klassen O II bis O I der Vollanstalten sich einerseits zu erstrecken auf spezielle darstellende Geometrie, Schattenlehre und Perspektive, und anderseits auf die Elemente der malerischen Perspektive und Schattenkonstruktion, auf projektives und perspektivisches Darstellen von Geräten, Gebäuden und Gebäudeteilen, von einfachen statischen Konstruktionen, einfachen Maschinen und Maschinenteilen,



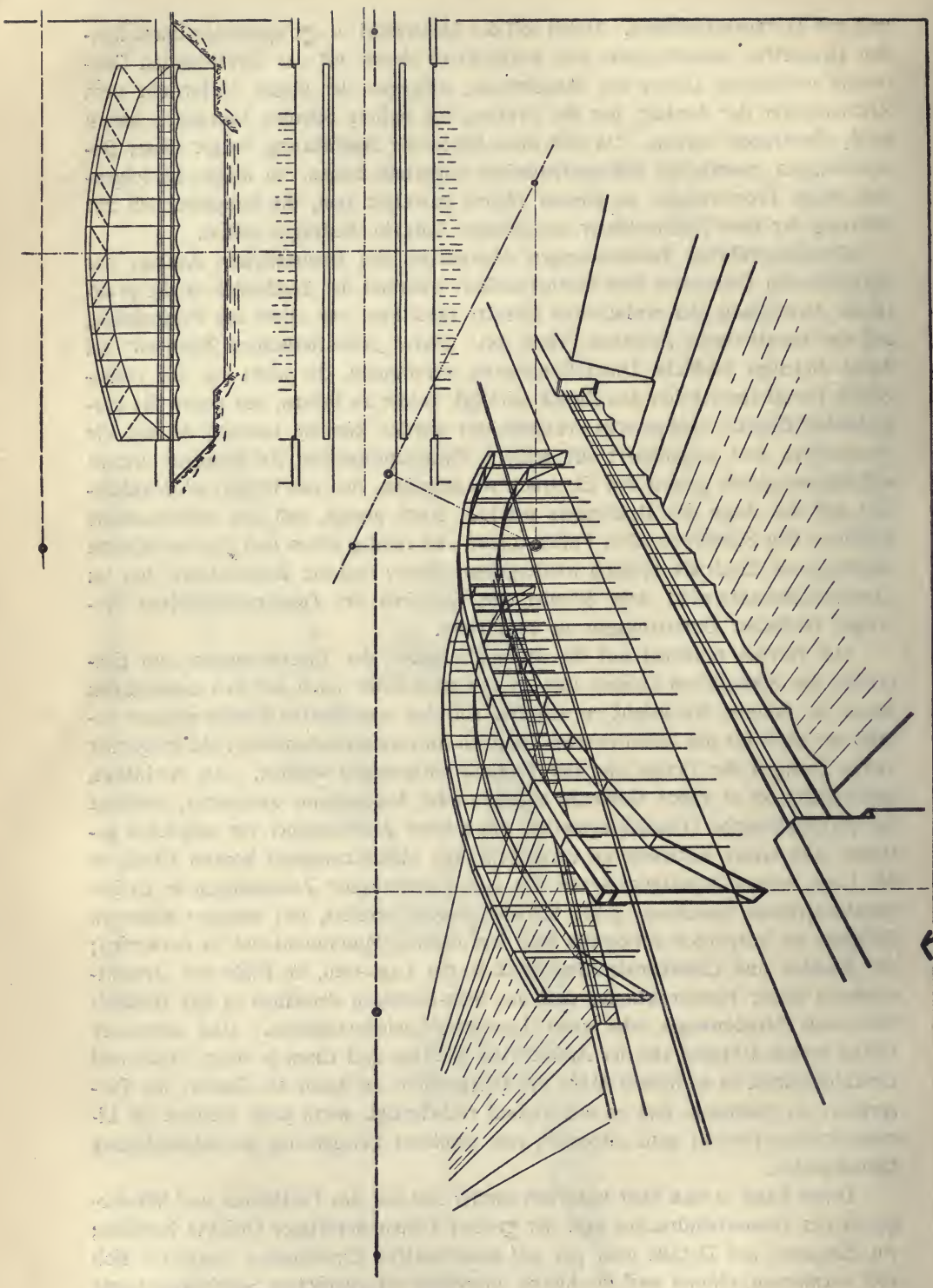
(Abb. 1.) Eisenbahnbrücke bei Müngsten über das Wuppertal, vereinfacht.

und auf Terrainaufnahmen. Dabei soll der Unterricht in der speziellen darstellenden Geometrie, Schattenlehre und Perspektive einem mit der darstellenden Geometrie vertrauten Lehrer der Mathematik, hingegen der übrige Unterricht dem Zeichenlehrer der Anstalt, der die Prüfung für höhere Schulen bestanden haben muß, übertragen werden. Da sich hinsichtlich der Ausführung einiger dieser Bestimmungen mancherlei Mißverständnisse eingestellt haben, so mögen im folgenden einige Erörterungen zu diesem Thema gestattet sein, die hauptsächlich zur Klärung der dem Zeichenlehrer zufallenden Aufgabe beitragen sollen.

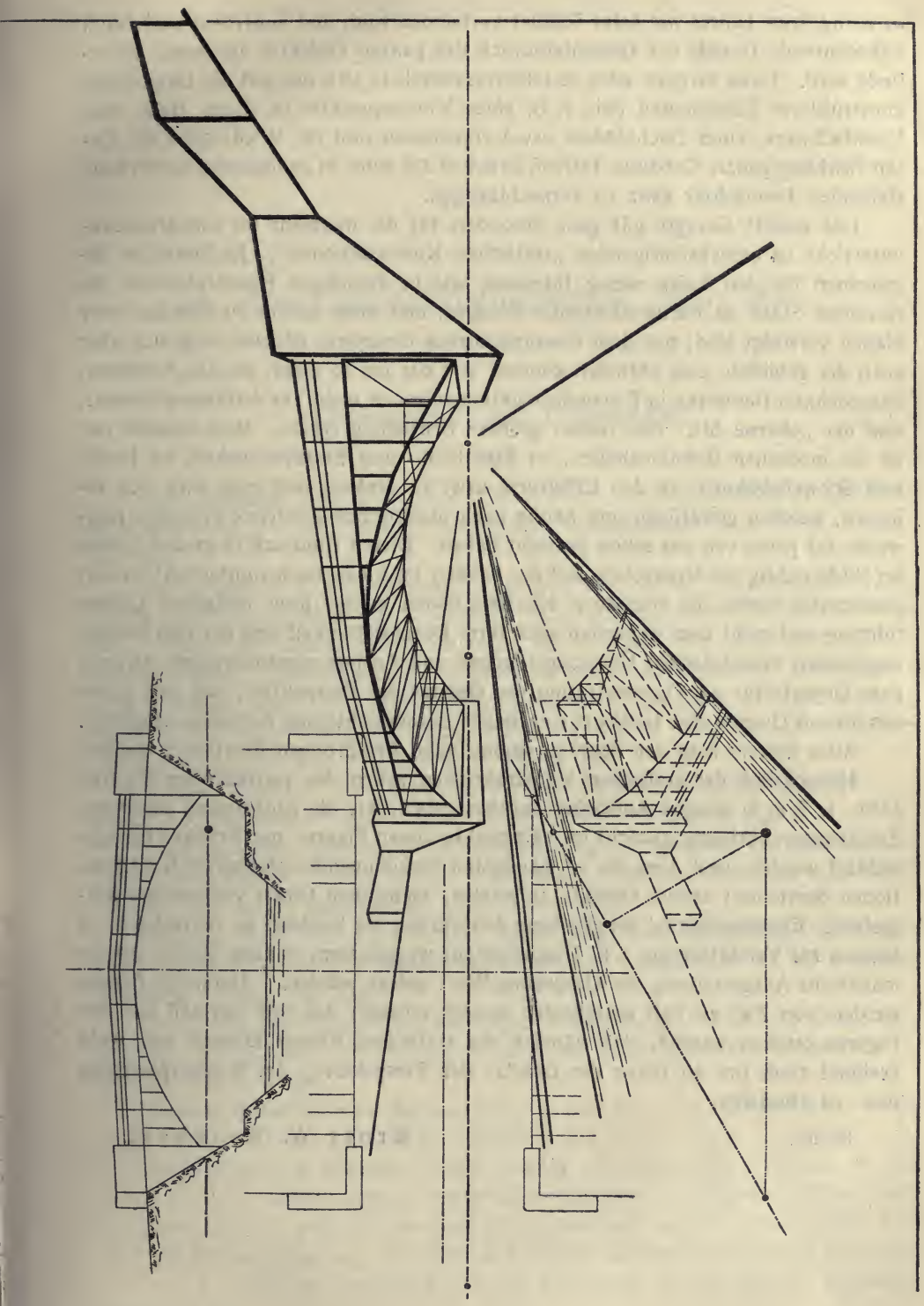
Die angeführten Bestimmungen überweisen den theoretischen Ausbau der darstellenden Geometrie dem Mathematiker, während der Zeichenlehrer die praktische Anwendung der einfacheren Gesetze derselben, vor allem der Perspektive, auf das künstlerische Zeichnen geben soll. Unter „künstlerischem Zeichnen" sei dabei diejenige bildliche Darstellungsweise verstanden, die nicht wie die orthogonale Parallelprojektion den Zweck verfolgt, Bilder zu liefern, aus denen die dargestellten Objekte maßgerecht rekonstruiert werden können, sondern die wie die Perspektive und angenähert die schiefe Parallelprojektion Zeichnungen liefern soll, die möglichst getreu den Eindruck wiedergeben, den das Objekt in Wirklichkeit auf das Auge des Beschauers macht. Kurz gesagt, soll das künstlerische Zeichnen den Schüler in allen Fällen scharf und richtig sehen und den tatsächlich empfangenen Eindruck bildlich wiedergeben lehren; und der Zeichenlehrer hat im Linearzeichenunterricht dem Schüler die Kenntnis der Gesetzmäßigkeiten derartiger bildlicher Darstellungen zu vermitteln.

Um hierbei tunlichst auf die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen und Eindrücke des alltäglichen Lebens und in gewissem Maße auch auf den zukünftigen Beruf der Schüler Rücksicht zu nehmen, soll den angeführten Bestimmungen gemäß der Stoff für das künstlerische Zeichnen im Linearzeichenunterricht möglichst vielen Zweigen der Praxis und der Technik entnommen werden. Der Architekt, gleichgültig ob er ganze Gebäude entwirft oder Innenräume ausstattet, benötigt die perspektivische Darstellungsweise, um seinem Auftraggeber ein möglichst getreues Bild seiner Entwürfe zu vermitteln; der Maschinenbauer kommt häufig in die Lage, seinen Arbeitern, denen das Lesen technischer Zeichnungen in Orthogonalprojektion manchmal große Schwierigkeiten bereitet, mit wenigen schnellen Strichen ein körperlich wirkendes Bild irgendeines Maschinenteiles zu entwerfen; der Statiker und Eisenkonstrukteur muß in der Lage sein, im Bilde den Gesamteindruck seiner Konstruktionen und das Sich-Einfügen derselben in das Gesamtbild eines Straßenzuges oder einer Landschaft wiederzugeben. Und außerdem bieten gerade Objekte aus der Architektur in Stein und Eisen in ihrer Größe und Geschlossenheit in so hohem Maße die Gelegenheit, an ihnen die Gesetze der Perspektive zu studieren, daß es sich vollauf rechtfertigt, wenn diese Gebiete im Linearzeichenunterricht ganz allgemein eine tunlichst weitgehende Berücksichtigung finden sollen.

Dabei kann es sich aber natürlich immer nur um das Festhalten und Wiedergeben des Gesamteindruckes und der großen Linien derartiger Objekte handeln; ein Eingehen auf Details oder gar auf konstruktive Einzelheiten verbietet sich von vornherein, einmal weil die hierzu unbedingt erforderlichen Spezialkenntnisse



(Abb. 2.) Chaussee-Überführung über den Dortmund-Ems-Kanal (Münster-Wahrendorf), vereinfacht.



(Abb. 3.) Brücke über den Teltow-Kanal, vereinfacht.

so wenig beim Lehrer wie beim Schüler vorhanden sind, und außerdem weil durch unbedeutende Details der Gesamteindruck des ganzen Objektes nur wenig beeinflußt wird. Ganz verfehlt wäre es selbstverständlich, sich nur auf die Darstellung konstruktiver Einzelheiten (wie z. B. eines Knotenpunktes in einem Holz- oder Eisenfachwerk, eines Dachbinders usw.) einzulassen und die Wiedergabe der Gesamtwirkung ganzer Gebäude, Hallen, Brücken auf einen in genügender Entfernung stehenden Beobachter ganz zu vernachlässigen.

Das zuletzt Gesagte gilt ganz besonders für die nunmehr im Linearzeichenunterricht zu berücksichtigenden „statischen Konstruktionen". Es bietet im allgemeinen für den Laien wenig Interesse, wie in derartigen Konstruktionen die einzelnen Stäbe zu Fachwerken oder Bindern, und diese wieder zu Brücken oder Hallen vereinigt sind; mit dem Gesamteindruck derartiger Objekte muß sich aber auch der gebildete Laie abfinden können, und das um so mehr, als das Aufführen ausgedehnter Bauwerke in Eisenkonstruktionen immer mehr zur Aufnahme kommt, und der „eiserne Stil" eine immer größere Bedeutung erhält. Man braucht nur an die modernen Bahnhofshallen, an Eisenbahn- und Straßenbrücken, an Hoch- und Schwebebahnen, an den Eiffelturm usw. zu denken, und man wird sich erinnern, welchen gewaltigen und häufig auch malerischen Eindruck derartige Bauwerke auf jeden von uns schon gemacht haben. Diesen Eindruck in großen Linien im Bilde richtig wiederzugeben, soll der Schüler im Linearzeichenunterricht lernen; gleichzeitig bieten die statischen Konstruktionen infolge ihrer einfachen Linienführung und nicht zum wenigsten auch ihrer Durchsichtigkeit und der sich hieraus ergebenden mannigfachen Überschneidungen und Entfernungsänderungen derartig gute Objekte für die Demonstration der Gesetze der Perspektive, daß sich schon aus diesem Grunde eine tunlichst eingehende Berücksichtigung derselben empfiehlt.

Alles weitere mag den noch zu sammelnden Erfahrungen überlassen bleiben.

Hinsichtlich der statischen Konstruktionen sollen die vorstehenden Figuren (Abb. 1, 2 u. 3) einigen Aufschluß darüber geben, wie die Ausführung derartiger Zeichnungen vorläufig gedacht ist. Es sind in diesen Figuren nur Brücken berücksichtigt worden, weil diese die am häufigsten vorkommenden statischen Konstruktionen darstellen; andere Objekte zu wählen, bleibt dem Lehrer vollkommen freigestellt. Ebensowenig ist die gegebene Ausführung als bindend zu betrachten; es können zur Vereinfachung z. B. Diagonalstäbe weggelassen, es kann ebenso auf die malerische Ausgestaltung der Umgebung Wert gelegt werden. Derartige Fragen werden von Fall zu Fall entschieden werden müssen; das eine nur soll aus den Figuren ersehen werden, daß nämlich die statischen Konstruktionen sehr wohl geeignet sind, um an ihnen die Gesetze der Perspektive, der Wasserspiegelung usw. zu studieren.

Berlin. Ernst W. Weinbeer.

II. Programmabhandlungen 1907/1908.

Philosophie und Pädagogik.

1907.

Arndt, Richard, „Le Rouge et le Noir" *par Beyle-Stendal et „Le Disciple" par Paul Bourget. Essai de philosophie*; Realschule zu Langendreer. Progr.-No. 475.

Die vorliegende Abhandlung ist die erste in einer Reihe von Untersuchungen, welche den Übermenschen der französischen Literatur zu ihrem Gegenstand haben soll. Sowohl der Einfluß dieser Literatur auf Nietzsche wie umgekehrt soll ermittelt werden. Hierbei geht der Verfasser bis auf die Ethik des 18. Jahrhunderts zurück, dessen Ideen eines extremen Individualismus bei Beyle wie bei Nietzsche einflußreich gewesen seien, was durch einen ausführlichen Vergleich des Beyleschen Übermenschen mit dem von Nietzsche gezeigt wird.

Bandler, Sully Prudhommes philosophische Anschauungen. Ohligswalder Realschule i. E. zu Ohligs. Progr.-No. 639.

Die erste Hälfte einer sorgfältigen Darstellung der Gedanken des französischen Dichter-Philosophen, welche in dem vorliegenden Teile eine besonders eingehende Analyse von dessen ästhetischem Hauptwerke gibt.

Berg, E., Schule und Haus. Eine Kritik ihrer Beziehungen zueinander vom Standpunkte eines Realschuloberlehrers aus. Realschule in St. Pauli zu Hamburg. Progr.-No. 920.

Eine Reihe von praktischen Vorschlägen, welche an der der Lösung schwierigen Aufgabe, aus Schule und Haus gleichsam ein konstitutionelles Schulwesen zu schaffen, helfen wollen.

Heußner, Friedrich, und **Paulus, Otto,** Goethe als Erzieher. Kgl. Friedrichs-Gymnasium zu Kassel. Prog.-No. 478.

Die Abhandlung schildert Goethe sowohl als praktischen Erzieher, als der er sich Fritz von Stein gegenüber erwiesen hat (auf der Grundlage des Briefwechsels mit Charlotte), als auch als Theoretiker (im Anschluß an die „pädagogische Provinz" im Wilhelm Meister). Es ergibt sich eine große Übereinstimmung mit Rousseau, der den Weg der Erziehung, und mit Pestalozzi, der das Ziel der Erziehung aufgestellt hat.

Karlowa, Hölderlin und Nietzsche-Zarathustra. Kgl. Gymnasium Pleß. Progr.-No. 254.

Die von verschiedenen Schriftstellern ausgesprochene Parallele Hölderlin-Nietzsche soll hier ausführlich untersucht werden. Der vorliegende 1. Teil gibt zunächst eine Analyse von Hölderlins Hyperion und Empedokles.

Krohn, F, Der νοῦς bei Anaxagoras. Kgl. Schillergymnasium zu Münster i. W. Progr.-No. 439.

Gegenüber der allgemeinen Auffassung, daß Anaxagoras in seiner Lehre zuerst einen Monotheismus in Europa entwickelt hat, versucht der Verfasser zu zeigen, daß νοῦς mit ψυχή zu identifizieren und als bloßer Seelenstoff zu betrachten sei. So schränkt Anaxagoras den Hylozoismus der Ionier ein, insofern er das Lebensprinzip nur einem bestimmten Teil der Materie, nur bestimmten Wesen, zuschreibt.

Lippold, Das Ehrgefühl und die Schule. Gymnasium zu Torgau. Progr.-No. 310.

In der dichterischen Form der Entwicklungsgeschichte eines jungen Menschen wird die Pflege des Ehrgefühls, seine wahre Bedeutung im menschlichen Leben, die Gefahr seiner falschen Entwicklung geschildert.

Neuendorff, Moderne pädagogische Strömungen und einige ihrer Wurzeln im geistigen Leben der Zeit. Städt. Realschule zu Haspe. Progr.-No. 472.

Die Reformbewegung in unserem Unterrichtssystem wird hier durch eine Diskussion einer Fülle von Beispielen in allen Disziplinen in ihrem Recht erläutert und durch Streifzüge durch die Philosophie und Literatur unserer Gegenwart mit der allgemeinen Kulturbewegung in Zusammenhang gebracht.

Rahn, W., Der reguläre Bedeutungswandel I, Allgemeiner Teil. Oberrealschule zu St. Petri und Pauli in Danzig. Progr.-No. 51.

Erscheint vielfach noch der Bedeutungswandel als ein bloßes Zufallsprodukt oder nur nach dem Gesichtspunkte logischer Einteilung verständlich, so möchte der Verfasser den Bedeutungswandel wenigstens in seiner regulären Form im engeren Anschluß an Wundts Völkerpsychologie auf psychologische Motive zurückführen.

Schröder, Wolfgang, Platonische Staatserziehung. Reform-Gymnasium zu Geestemünde, Progr.-No. 409.

Die Abhandlung zerfällt in einen theoretischen und einen praktischen Teil, von denen der erste die Prinzipien der platonischen Pädagogik darstellt und beurteilt, der zweite die Unterrichtstechnik in Platos Staat schildert.

Söhring, Otto, David Humes „Skeptizismus", ein Weg zur Philosophie. Hohenzollernschule Schöneberg. Progr.-No. 96.

Eine Würdigung der gesamten philosophischen Leistungen Humes in Erkenntnistheorie, Ethik und Religionsphilosophie zu dem Nachweis, daß seine Lehre nicht Skeptizismus sondern Kritik sei.

Tieffenbach, Richard, Gibt es eine sichere Norm für die wichtigsten ästhetischen Begriffe? Kgl. Wilhelms-Gymnasium zu Königsberg i. Pr. Progr.-No. 7.

Eine Wiedergabe der leitenden Gedanken des Handbuchs der Poetik von

H. Baumgart in Königsberg, welches dem Verfasser eine allgemein gültige Beantwortung der Fragen: was ist schön, was ist erhaben, was ist tragisch? zu erlauben scheint.

Troost, Beiträge zur Behandlung der philosophischen Propädeutik in Prima. Kgl. Gymnasium zu Beuthen O.-S. Progr.-No. 219.

Eine Reihe von Skizzen, welche versuchen sollen, den Schüler in Anlehnung an empfohlene Werke und Schriften mit philosophischen Gedankengängen bekannt zu machen, wobei sich auch ergeben soll, daß zwischen der Wissenschaft und den Wahrheiten des Christentums kein unlöslicher Widerspruch besteht. Den Ausgang bilden Ciceros Tusculanen und Horaz, an die sich Streifzüge durch die gesamte Geschichte der Philosophie bis zur Gegenwart schließen.

1908.

Willers, Franz, Die psychologische Denkweise Herbarts in seiner Schrift: „Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik" im Verhältnis zu der modernen physiologischen Psychologie. Eisleben, Oberrealschule i. E. Progr.-No. 342.

Im Anschluß an die bisher weniger untersuchten Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik versucht der Verfasser zu zeigen, daß Herbart die Bedeutung der Physiologie für die Psychologie erkannt habe.

Wirtz, E., Gedanken über Charakterbildung. Realschule mit Progymnasium zu Herne. Progr.-No. 519.

Charakter ist ein nach Grundsätzen handelnder Mensch, dem dieses Handeln zur anderen Natur geworden ist. Die Abhandlung zeigt, welchen erziehlichen Einfluß die Schule zu der Heranbildung eines Charakters in diesem Sinne ausüben kann. Die drei Imperative der Erziehung und Charakterbildung sind: Gehorsam, Arbeiten, Entbehren.

Melcher, Paul, Chrysipps Lehre von den Affekten. Kgl. Gymnasium zu Hohensalza. Progr.-No. 213.

Nach einer Untersuchung der vorliegenden Nachrichten über Chrysipp versucht der Verfasser eine Rekonstruktion der Affektenlehre im Sinne des stoischen Philosophen, welche durch einen reichhaltigen Anhang von Anmerkungen unterstützt und erweitert wird.

Schulze, Ernst, Über Wesen und Förderung der Aufmerksamkeit. Kaiserin Friedrich-Gymnasium, verb. mit Realschule zu Homburg v. d. Höhe. Progr.-No. 518.

Dauernd vom Willen gelenkte Aufmerksamkeit ist kein natürlicher Zustand, sondern eine durch Erziehung und Selbstzucht erworbene Fähigkeit, die durch Übung erhalten werden muß. Die vorliegende kleine Schrift möchte einige praktische Winke geben, wie der jugendliche Geist durch Fernhaltung von Störungen einerseits, durch Stärkung der Aufmerksamkeit anderseits zu ihr angeleitet und erzogen werden muß.

Berlin. M. Frischeisen-Köhler.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Neue katholische Schulbibeln.

1. **Ecker, Jakob,** Kleine katholische Schulbibel. 62 S. 8°. geb. 0,35 M.

2. — —, Handbüchlein zur katholischen Schulbibel. 102 S. 8°. geb. 0,80 M.

3. — —, Katholische Schulbibel. Volksausgabe. 278 S. 8°. geb. 0,90 M.

4. — —, Handbuch zur katholischen Schulbibel. Erster Teil. Altes Testament. Trier 1907. Schaar & Dathe. 400 S. 8°. geb. 4 M.

5. **Stieglitz, Heinrich** und **Krug, Joseph,** Schulbibel. Das alte Testament. 2. Auflage. Kempten 1909. Köselsche Buchhandlung. 208 S. 8°. Preis einschließlich des noch ausstehenden Neuen Testamentes 1,20 M.

Wie das Geleitwort, das die Verlagshandlung den Eckerschen Schulbibeln beigab, versichert, hat Professor Ecker seit 25 Jahren es als Hauptaufgabe seines Lebens betrachtet, „zur Verbesserung unseres deutschen Bibeltextes und zur Verbreitung der Bibel im deutschen Volke — selbstverständlich nach den gesunden Grundsätzen der katholischen Kirche — nach Kräften beizutragen"; und der Verfasser, dessen Lektionarium und Evangeliarium längst „auf mehreren tausend Kanzeln eingeführt war und in den Volksausgaben weite Verbreitung gefunden hatte", konnte, als er 1903 seine „Katholische Hausbibel" veröffentlichte, im Vorwort bekennen: „Dieses Ziel habe ich nie aus dem Auge verloren; alle meine Arbeiten waren — direkt oder indirekt — auf dieses Ziel gerichtet." Für Eckers Hausbibel, deren dritter Band 1905 erschien, trat der gesamte deutsche Episkopat und Klerus aufs wärmste ein, und der Papst zeichnete den Verfasser durch ein eigenhändiges Anerkennungsschreiben aus. Nach solchen wissenschaftlichen und praktischen Arbeiten mit den nötigen Erfordernissen ausgerüstet, durch die Empfehlung und Verbreitung seines Buches ermuntert und zuletzt von seinem Bischof in Trier aufgefordert, gab Ecker sich an die schwierige Aufgabe der Abfassung einer Schulbibel.

1. Die Kleine Schulbibel ist für die beiden ersten Jahre des Bibelunterrichts in der Volksschule — teilweise auch wohl der Vorschule — berechnet.

Sie enthält aus den biblischen Geschichten nur das Allerwichtigste, aber in einer der Fassungsgabe der Kleinen durchaus angemessenen Sprache. Ähnliche kleine Bibeln haben zwar früher existiert — vielverbreitet waren zur Zeit die „Brosamen aus der Heiligen Geschichte des Alten und Neuen Testamentes" — aber sie waren letzthin meist aus der Übung gekommen, und Eckers Büchlein bedeutet nach Auswahl, Fassung und Illustrierung einen glücklichen Fortschritt.

2. Das Handbüchlein zur Kleinen Schulbibel soll für den Lehrer sein. Der Geistliche kann dessen entbehren, gleichwohl darf es sein Interesse erregen. Durch Anwendung von zwei Arten des Druckes hat Ecker den biblischen Wortlaut vom Texte der eingewobenen Erklärungen geschieden und somit Kürze, aber auch Klarheit erreicht, wie sie sonst kaum möglich gewesen wären. Die „mit dem Texte verwebten Erweiterungen und Erklärungen können schon bei der ersten Erzählung des Lehrers benutzt werden, die nachfolgende Besprechung soll den Sinn der Worte noch weiter erklären und die Lehren tiefer einprägen". Beides, Erklärungen und Besprechungen halten den Anforderungen der Pädagogik Stand; die Texte sind immer gleich auf den Unterricht zugeschnitten und leisten so dem Lehrer das denkbar Möglichste. Der Kommentar hat dieselben — übrigens guten — Illustrationen wie auch die zugehörige kleine Bibel.

3. Die Katholische Schulbibel hat einen geradezu beispiellosen Erfolg gehabt. Der Umfang des Buches ist zweifellos für ein bloßes Lehrbuch zu groß, aber der Inhalt ist dabei für ein Lesebuch um so ergiebiger. Die „Monatsblätter für den Katholischen Religionsunterricht an höheren Schulen" (Cöln, Bachem) haben zu dieser Schulbibel bereits Stellung genommen und ihr Urteil zusammengefaßt in die Worte: „Der Inhalt der Schulbibel ist eben so wohl mit einer die Heilige Schrift vollkommen beherrschenden Sachkenntnis wie mit großer pädagogischer Umsicht ausgewählt. Auch die Anmerkungen im Handbuch enthalten viele wertvolle Winke für die Erziehung und Charakterbildung der Schule. Überall begegnen wir der Gelehrsamkeit des gründlichen Kenners der Heiligen Schrift und zugleich dem praktischen Lehrgeschick des erfahrenen Schulmannes."

4. Eckers Kommentar stellt sich den bisher gebräuchlichen Büchern dieser Art würdig zur Seite. Das Werk ist, wie der beigegebene Auszug aus den „öffentlichen Gutachten" bezeigt, viel gelobt worden und verdient es. Referent gesteht, daß ihm die Kommentare Eckers besser gefallen als seine Bibeln. Der Wortlaut der Bibellektionen bleibt jedem Bibelfreund von der frühesten Jugendzeit an fest und stereotyp, und mag eine Neubearbeitung auch besseres bringen, so trennt man sich doch ungern von dem alten liebgewordenen Wortlaut und Wortbild. Diesen Eindruck erlebt Referent noch fortwährend, zumal bei der Benutzung von Eckers Evangelienbuch; allerdings gerade so bei dem entsprechenden Werke des Jesuiten Arndt. So wird es auch manchem andern sein, aber es wird wohl so bleiben müssen.

Das soll aber auch das Einzige sein, was bei Ecker zu beanstanden ist. Das Handbuch in seiner Anlage und Durchführung zeigt den sachkundigen Forscher und den ruhigen gereiften Darsteller; es bietet bei jeder Lektion eine Einleitung, eine Erklärung, die wichtigsten Lehren und eine Anwendung. Meist passend wird jedesmal eine kurze Erklärung des zugegebenen Bildschmuckes

beigefügt. Verschiedener Druck hebt das Wichtige vom Unwichtigen ab; kulturgeschichtliche Hinweise und sonstige Erklärungen sind klugerweise in Fußnoten gesetzt. Auch der Katechismus ist reichlich verwertet, und bei aller Mühe um die Bildung des Verstandes kommt vor allem auch das Herz auf seine Rechnung. „Zeittafel", „Namendeuter" und Register sind der Abschluß des vorzüglichen Buches.

5. Die Schulbibel von Stieglitz und Klug tritt den Eckerschen Werken ebenbürtig zur Seite. Der durch seine katechetischen Arbeiten rühmlichst bekannte Stadtpfarrprediger Stieglitz und der Volksschullehrer Klug haben nach „ernstem fast zweijährigem Schaffen" diese Bibel verfaßt. „Jedes Stück wurde mit peinlicher Sorgfalt bearbeitet, bis ins Kleinste gemeinsam besprochen und noch einmal überarbeitet. Jeder Satz, jedes Wort, jedes Unterscheidungszeichen ist genau abgewogen". Somit geschah tatsächlich alles, um den Kindern das Beste zu bieten. Auch vorzügliche Illustrationen von Joseph von Führich sind dem Buche beigegeben.

Die Bibel ist äußerst reichhaltig. Die Verfasser wehren sich gegen eine Verkürzung des Alten Testaments und vermehrten aus gutem Grunde die sonst üblichen Stücke aus demselben, z. B. bei Saul, Elias, Ezechias, Judith. Die sprachliche Fassung ist gut und die einzelnen Lektionen sind gut gegliedert. Die Erläuterungen sind auf das Notdürftigste beschränkt und, wie bei Ecker, schließt jede Lektion mit einem Bibelwort, das gewissermaßen die Nutzanwendung aus dem ganzen Text darstellen soll. So kommen die Verfasser ihrem Ideal nahe: „Jede Erzählung soll ein kleines Kunstwerk darstellen". Die Erzählung vom Sturz der Engel, auf die die Verfasser sich in dem Geleitwort berufen, ist zwar recht anschaulich, aber sie erscheint nicht recht biblisch. Wo die „Bibel" dürftig ist, darf auch die Schulbibel dürftig sein; sonst liegt Wahrheit und Dichtung zu nahe. Beigegeben ist dieser Schulbibel eine hübsche Sammlung von „Perlen aus den Lehrbüchern".

Eschweiler. Wilhelm Capitaine.

Anschauungsmittel und Bücher aus dem Gebiete der deutschen Sage und Altertumskunde.

Lohmeyer, Julius, Wandbilder zur deutschen Götter- und Sagenwelt. IV. Serie, mit Text von **Adolf Matthias.** Halle a. S. 1908. Buchhandlung des Waisenhauses. Blattgröße 64×90 cm. Preis der Serie von 4 Blatt 20 M., auf Leinen aufgezogen 24 M., Preis des einzelnen Blattes unaufgezogen 6 M., Preis des Textheftes 0,30 M.

Die Lohmeyerschen Wandbilder zur deutschen Götter- und Sagenwelt, deren drei erste Serien Referent in dieser Monatschrift (IV, 339; VII, 554) auf das wärmste empfehlen konnte, füllen eine richtige Lücke aus, denn die bekannten, in den Schulen gebräuchlichen Anschauungswerke von Seemann (Wandbilder), Lehmann (Kulturgeschichtliche Bilder), Engleder (Vaterländische Geschichtsbilder), Meinhold (Bilder zur deutschen Geschichte) bringen keine Ab-

hildungen aus dem Gebiete der germanischen Götter- und Heldensage. Diese erfreut sich aber mit Recht wachsender Wertschätzung, da man ihren sittlichen Ernst, ihre Gemütstiefe und nicht am wenigsten auch ihren Humor mehr und mehr würdigen lernt. Sie bildet eine gesunde Kost, namentlich für den Tertianer und den Obersekundaner, welche im deutschen Unterricht lehrplanmäßig mit ihr eingehender bekannt gemacht werden. Eine passende Auswahl aus ihrem Reichtum wird auch nie verfehlen, einen nachhaltigen Eindruck auf jugendliche Gemüter zu machen. Es steckt in ihr doch zweifellos ein gutes Stück deutscher Eigenart, denn die Formen des germanischen Gottesdienstes und die Sagen von deutschen Göttern und Helden zeigen Ehrfurcht und fromme Scheu im Verkehr mit den Gottheiten, die man in der Waldesstille verehrte, zeigen kräftiges Selbstgefühl neben williger Anerkennung fremder Autorität, zeigen reine Gesinnung, deutsche Treue, heldenhaften Tatendrang, frische Lebensfreude, gesunden Optimismus. Diese Eigenschaften treten auch in den Bildern der vorliegenden v i e r t e n Serie hervor, welche folgende Darstellungen enthält: „Ein altgermanisches Opferfest", „Die Nornen" (Edda), beide nach dem Original von A. Dänewald; „Wieland der Schmied und Bödwild" (Edda), „Der Versöhnungstrunk nach dem Kampf am Wasgenstein" (Waltharilied), beide nach dem Original von Joh. Gehrts. Alle vier Bilder sind von den Künstlern genau nach den Quellen entworfen, von dem Herausgeber mit Geschick und Geschmack ausgewählt und von dem leistungsfähigen Verlage mit anerkennenswerter Schärfe, Klarheit und Gediegenheit in der Größe der bisherigen Blätter reproduziert. Einen herzerquickenden Abschluß bildet das vierte Blatt, in welchem Gehrts das humorvolle Versöhnungsfest aus dem Waltharius so packend zu charakterisieren versteht. Der den Inhalt der Bilder vortrefflich erläuternde und die Darstellung ästhetisch würdigende T e x t entstammt diesmal der gewandten Feder des Herausgebers dieser Monatschrift, welcher hiermit zugleich ein Werk schönster Pietät gegen seinen verstorbenen Freund Julius Lohmeyer ausübte. Referent spricht den aufrichtigen Wunsch aus, daß die vier Serien der Lohmeyerschen Wandbilder, deren Preise niedrig bemessen sind, in allen Arten von Schulen die verdiente weiteste Verbreitung finden und hierdurch zur Veranschaulichung und Belebung der deutschen Götter- und Heldensage wirksam beitragen mögen.

von der Leyen, Friedrich, D e u t s c h e s S a g e n b u c h. I. Teil: D i e G ö t t e r u n d G ö t t e r s a g e n d e r G e r m a n e n. München 1909. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung O. Beck. 253 S. 8°. geb. 2,50 M.

Das Werk ist auf vier Bände berechnet, welche außer den Göttersagen (I) die deutschen Heldensagen (II) und Sagen des Mittelalters (III) und die Volkssagen (IV) enthalten sollen. Wenn auch an Sammelwerken dieser Art kein Mangel ist, so gibt es doch verhältnismäßig noch wenige, die den Ergebnissen der Wissenschaft gerecht werden und auf ihnen beruhen. Viele derartiger Bücher sind über Simrock noch nicht hinausgekommen: sie identifizieren nordischen und deutschen Götterglauben, suchen in jedem Märchen verblaßte Göttermythen, in den Helden vermenschlichte Götter usw.; das Übel wird dann noch schlimmer, wenn Stücke aus solchen rückständigen Sagenbüchern in deutsche Lesebücher übergehen. Eine rühmliche Ausnahme macht u. a. das vorliegende Buch, es steht auf wissenschaft-

licher Höhe und verwertet gebührend die Mythologien von Mogk, E. H. Meyer, Golther, P. Herrmann u. a. Doch läßt es die Sagen möglichst selbst sprechen und zeigt auch zuweilen eigene Auffassungen, wie z. B. die, daß Wodan ein gottgewordener Zauberer sei, während er ursprünglich Führer des Seelenheeres war. Der erste Abschnitt erörtert zunächst Wege und Ziele der deutschen Mythologie und gibt einen Überblick über die verschiedenen, oft entgegengesetzten mythologischen Theorien und Systeme; hierbei kommt Müllenhoffs Lebensarbeit doch wohl zu schlecht weg. In manchen Grundfragen, wie z. B. über Ursprung und Deutung der Mythen, das Verhältnis der niederen Mythologie (der Gestalten des Volksaberglaubens) zur höheren (dem Götterglauben), den Ursprung der letzteren, die Etymologie mancher Namen, gehen die Ansichten der suchenden Geister auch heute noch auseinander. Der zweite Abschnitt erläutert den Ursprung der Mythologie, der dritte bis achte behandelt sodann die hauptsächlichen nordischen und deutschen Gottheiten, zuletzt die Sagen von Weltanfang und Weltende. Das schwierigste Problem solcher Sagenbücher wird immer darin bestehen, den zuweilen spröden Stoff der germanischen Mythologie geschmeidig, die herbe Kost schmackhaft zu machen, die wissenschaftliche Darstellung, die in einem Volksbuch nicht zu breit ausgedehnt werden darf, mit einer anschaulich und anziehend erzählenden, novellistischen, populären zu vereinigen, auch anregende Beziehungen der Sagen zur sonstigen deutschen Schul- und Jugendlektüre (mythologischen Gedichten, Volkssagen, Volksbräuchen) zu suchen und daran anzuknüpfen. Das vorliegende, von wissenschaftlichem Geiste erfüllte, zum Volksbuch bestimmte Sagenbuch, welchem der geschätzte Verlag eine gediegene Ausstattung bei mäßigem Preise mitgegeben hat, kann für Volks- und Schülerbibliotheken, sowie als Festgeschenk für die Jugend warm empfohlen werden.

Sohnrey und Kassebeers deutscher Sagenschatz. Zweite, völlig umgearbeitete und erweiterte Auflage von Aug. Tecklenburg. Mit Geleitswort von H. Sohnrey und fünf Vollbildern von H. Volkert. Wiesbaden 1909. C. Behrend. XX u. 276 S. 8°. Brosch. 2,80 M., geb. 3,50 M. Daraus Sonderdruck „Aus der Siegfrieds- und Nibelungensage". 0,20 M., von 50 Exemplaren ab 0,15 M.

Dieses Buch ist eine vom Rektor Tecklenburg völlig umgearbeitete zweite Auflage des vor 20 Jahren von H. Sohnrey herausgegebenen „Deutschen Sagenschatzes". Es erzählt geschmackvoll und fesselnd in vier Abschnitten deutsche und nordische Göttersagen, Heldensagen (Siegfried-, Gudrun-, Lohengrinsage), historische Sagen, Volkssagen (mythischen und ethischen Charakters), sowie Scherze und Schwänke. Hiermit bringt es der deutschen Jugend eine gesunde Lesekost, ebenso wie die in dieser Monatsschrift empfohlenen Bändchen der „Rheinischen Hausbücherei" desselben Verlages. Da in dem Buche auch nordische Göttersagen wiedergegeben werden, ist der Titel „Deutscher Sagenschatz" nicht so genau zu nehmen. Die Auswahl ist im ganzen geschickt. Die Sage von Iduns Raub (S. 15) könnte unbedenklich fortfallen, da Idun nie eine Volksgöttin, sondern nur eine Schöpfung der Skalden war. Dafür dürfte es sich verlohnen, Thors Kampf mit dem Riesen Hymir (Herbeiholung des Bierkessels) und mit Hrungnir, sowie die feinsinnige, von Uhland hochgeschätzte Sage von Freys Werbung um Gerd, vielleicht

auch die verwandte von Svipdags Werbung um Menglod später noch einzufügen. Bei der Siegfriedsage fehlt leider die nordische Fassung, die doch der Sage erst den tragischen Hintergrund verleiht (Siegfrieds Verhältnis zu Brynhild; vgl. des Referenten germanische Mythologie, Leipzig, Freytag) und welche Dichtern, Malern, Bildhauern und Komponisten (Rich. Wagner!) Motive zu ihren Werken gegeben hat. Da der Herausgeber auch bei der Göttersage die nordische Überlieferung herangezogen hat, konnte es auch bei der Siegfriedsage geschehen. Das Werkchen ist beseelt von Liebe zur deutschen Heimat und zu ihrer Sage und geeignet, in nationalem Sinne zu wirken und mitzuhelfen, die volkstümliche Überlieferung in unserm Volke lebendig zu erhalten. Es sei daher der deutschen Schule und Familie als den berufenen Hüterinnen der deutschen Sage bestens empfohlen.

Altmärkischer Sagenschatz. Gesammelt von dem Lehrerverband der Altmark. II. Band der Beiträge zur Volks- und Heimatkunde der Altmark. Leipzig und Berlin 1908. J. Klinkhardt. XI u. 259 S. 8°. geh. 3,20 M.

Der Liebe zur engeren Heimat ist auch dieser Sagenschatz entsprungen, welchen die Sagenkommission des altmärkischen Lehrerverbandes als Ergebnis mehrjährigen eifrigen Sammelns und mit Verwertung früherer, nicht mehr verlegter und darum schwer zugänglicher Sammlungen und Quellen darbietet. Ein reiches, interessantes Material ist in dem Buche zusammengestellt, denn es enthält zahlreiche, teilweise noch nicht oder doch minder bekannte Sagen von Gottheiten, Teufeln, Helden und geschichtlichen Personen, Burgen, Schlössern, Städten, Dörfern, Ortsnamen, Feldmarken, Klöstern und Kirchen, Steinen, Mordkreuzen und Gräbern, verborgenen und vergrabenen Schätzen, geheimen Mächten, Gespenstern, Kobolden, Hexen, Pflanzen und Tieren. Das fleißige Bestreben, nach der von den Gebrüdern Grimm, Mannhardt, Müllenhoff, Kuhn, Schwartz u. a. begründeten und befolgten Methode die heimischen Lokalsagen nach der mündlichen Volksüberlieferung planmäßig zu sammeln und aufzuzeichnen, verdient alle Anerkennung und bietet der wissenschaftlichen Forschung die beste Grundlage. Dieser wird auch die Aufgabe zufallen, die gesammelten Erzählungen und Berichte auf ihre Zuverlässigkeit hin im einzelnen zu prüfen. Druckfehler sind Poliphem (S. 191) und Bilwitz (S. 192, statt Bilwis). Der Zusatz des Berichterstatters der Sage vom überlisteten Teufel (S. 14), betreffend Beantragung einer Gehaltserhöhung, fällt aus der Rolle objektiver Erzählung und ist überdies recht geschmacklos, daher besser zu streichen. Im übrigen wird das Buch auch über die Grenzen der Altmark hinaus gern und mit Nutzen gelesen werden.

Fischer, Hermann, Grundzüge der deutschen Altertumskunde. Leipzig 1908. Quelle & Meyer. V u. 135 S. 8°. geh. 1 M., geb. 1,25 M.

Diese Grundzüge sind, wie die meisten recht brauchbaren Bändchen der Sammlung „Wissenschaft und Bildung", aus gemeinverständlichen Vorträgen vor einem weiteren Kreise von Zuhörern entstanden. Der Verfasser hat sein Ziel, „in den wichtigsten Zügen ein Bild des Lebens unserer deutschen Vorfahren von den ältesten Zeiten bis ins Mittelalter zu geben", vollkommen erreicht. Er schildert die Kultur der deutschen Vorzeit auf archäologisch-ethnographischer Grundlage und im Zusammenhange mit der europäischen, und behandelt nacheinander die Quellen der Altertumskunde (sprachliche, literarische, Funde), Land und Leute

(Wald, Wild, Bewohner, die ältesten Sitze), Ansiedlung (Höfe, Dörfer, Städte), Haus und Hausgerät (Bauernhaus, Burg, Mobiliar), Kleidung und Körperpflege, Kulturpflanzen und Haustiere, Essen und Trinken, öffentliche Verhältnisse (Volksgemeinde, Adel, Königtum, Lehnswesen, Rittertum, Städte- und Gerichtswesen), Familie (Verlobung, Ehe, Familien- und Erbrecht, Kindererziehung), Gewerbe und Handel, Unterhaltung und Belustigung (Jagd, Turnier, Tanz, Spiele, Spielleute, Musik), Götterglaube — Götterdienst — Zeitrechnung, Kriegswesen und Bewaffnung. Es liegt auf der Hand, daß ein so umfangreicher Stoff auf so engem Raume nur in großen Zügen behandelt werden konnte, daß also alle anschaulichen Detailsschilderungen fortfallen und manche Dinge, wie z. B. die öffentlichen Verhältnisse, recht summarisch erledigt werden mußten. So tritt bei den Spielleuten (S. 105) der Unterschied zwischen den besseren Spielleuten (den ritterlichen Sängern und berufsmäßigen Trägern der deutschen Heldensage) und den Fahrenden der niederen Künste (Musikanten, Possenreißern) nicht scharf genug hervor. Wenn man also auch eingehendere, lebensvolle Schilderungen aus der deutschen Vergangenheit in dem Büchlein nicht suchen darf, so ist es doch zweckmäßig zu rascher Orientierung über alle einschlägigen Gesichtspunkte, die durch ein Sachregister noch erleichtert wird, und es ist auch flott geschrieben. Streng wissenschaftlich räumt es mit veralteten Vorstellungen auf und unterscheidet bei Streitfragen Hypothesen von sicheren Ergebnissen. Auch die eingestreuten etymologischen Erklärungen sind praktisch. Ein Druckfehler ist „begleiten" (S. 70) statt bekleiden, und für Kemenate macht sich Frauengemach besser als „Weibergemach" (S. 35). „Bergfried" (S. 35) ist eine unrichtige Bezeichnung für „Turm". Im ganzen wird das lehrreiche Büchlein namentlich für solche, welche einen schnellen Überblick über das Gebiet gewinnen wollen, recht dienlich sein.

Nordhausen. Arnold Zehme.

Deutsche Lesebücher.*)

Paldamus, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Ausgabe C. VIII. Prima, herausgegeben von Schönfelder. Frankfurt a. M. 1908. M. Diesterweg. XVI u. 400 S. 8°. geb. 3,40 M.

Bauer-Jelinek-Streinz, Deutsches Lesebuch für österreichische Mittelschulen. III. Wien 1908. K. K. Schulbücherverlag. 408 S. 8°. geb. 2 K. 80 h.

Evers-Walz-Kühne, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Grammatische Beilagen. II. Quinta. B. G. Teubner. Leipzig 1907 u. 1908. III. Quarta. je 0,30 M.

Consbruch-Klincksieck, Deutsche Lyrik des 19. Jahrhunderts. Auswahl für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Zweite Auflage. Leipzig 1909. C. F. Amelangs Verlag. VIII u. 312 S. 8°. geb. 2 M. — Consbruch, M., Einführung hierzu. Leipzig 1909. ebenda. 32 S. 8°. 0,40 M.

Das günstige Urteil über die früheren Bände des Paldamusschen

*) Vgl. Monatschrift VII (1908), S. 533 f.

Lesebuches kann im ganzen auch auf den letzten, von Schönfelder bearbeiteten Primaband ausgedehnt werden. Er bringt nach der auch bei anderen Primalesebüchern üblichen Einteilung Prosalesestücke zur Religions- und Sprachenkunde, zur deutschen Literatur, Geschichte, Erdkunde, Mathematik, Naturkunde, zur Einführung in Kunst, Philosophie, die Fragen des öffentlichen Lebens. Das Lesebuch ist bekanntlich in erster Linie für Oberrealschulen bestimmt. Die Stücke des vorliegenden Bandes sind im allgemeinen den Werken von Autoritäten entnommen. Im I. Abschnitt (Religion) finden sich gut gewählte Aufsätze zur vergleichenden Religionswissenschaft (Brahma, Buddha, Islam), die dem Religionslehrer der Prima willkommen sein werden. Die auf wissenschaftlicher Höhe stehenden Abhandlungen über die germanische Mythologie (Animismus, Manismus, Verhältnis der nordischen zur deutschen Mythologie) von Mogk und P. Herrmann würden vielleicht besser schon in O II im Zusammenhang mit der altdeutschen und Edda-Lektüre und -Literatur verwendet; statt ihrer könnten im Primabande noch Aufsätze über das Wesen der Religion (z. B. nach Ed. Zeller, Vortr. und Abhandl.) und über ethische Begriffe, zugleich für die philosophische Propädeutik, aufgenommen werden, so über die menschliche Freiheit (kurz berührt in No. 44), die Sittlichkeit, den Wert der Persönlichkeit, des menschlichen Lebens (nach Kant, Eucken, K. Fischer u. a.). In der Auswahl zur deutschen Literatur fällt auf, daß Herm. Hettner nicht vertreten ist; seine trefflichen Charakteristiken sind von hohen, jetzt erfreulicherweise wieder modern gewordenen kulturhistorischen Gesichtspunkten getragen und werden von neueren Lesebüchern gern gewürdigt. Dasselbe gilt von Urteilen von Klassikern über Klassiker (vgl. Monatschrift VII, 535), sowie von bedeutenderen Briefen, Reden, Gesprächen, die auch verwertet werden müßten, wogegen Stück 36 (Jordan) fortfallen und Stück 28 (die Vaterlandsdichtung) nach U II gestellt werden könnte. Im IV. Abschnitt (Geschichte) vermißt man Namen wie Ranke, Giesebrecht, v. Sybel, Häußer, Treitschke, auch Bismarck, Klassiker der Geschichtsschreibung, mit denen der Primaner bekannt gemacht werden muß. Im VIII. Abschnitt (Kunst) empfiehlt es sich für spätere Auflagen, das eine oder andere klassische Beispiel einer mustergültigen Würdigung berühmter Kunstwerke aufzunehmen, wie wir solche besitzen von Winckelmann, Goethe, Justi, Overbeck, Herm. Grimm, Burckhardt, Curtius, A. Springer, O. Jahn u. a. Hinsichtlich des IX. Abschnittes (Philosophische Propädeutik) darf ich auf das in der Monatschrift VII, S. 536 f. Gesagte verweisen. Schönfelder hat in den Bänden für O II und I zu Worte kommen lassen: Sokrates, Plato, Aristoteles, Deskartes, Spinoza, de la Mettrie, Berkeley, Kant, Hegel. Außerdem geben recht gute Übersichten die Aufsätze von Reinke (No. 54) und Paulsen (No. 65). Das ist immer schon viel, aber für eine fruchtbare Propädeutik noch nicht ausreichend. Es fehlen die Begründer und Vertreter des Empirismus (Locke, angedeutet in No. 43), der atomistisch-mechanistischen und der energetischen Auffassung, der Entwicklungstheorie (im Anschluß an No. 55), der Psychophysik (Fechner), auch vielleicht im Anschluß an No. 49 ein Aufsatz über die wissenschaftlichen Methoden (Beobachtung, Experiment, Induktion, Analogie; Deduktion, Hypothese). Indessen über Einzelheiten in der Auswahl soll nicht gestritten werden, da sie immer subjektiv sein wird und da wir alle einstweilen noch Suchende

sind. Freuen wir uns vielmehr des Gebotenen und wünschen wir dem Lesebuch von Paldamus den Erfolg, welchen seine Herausgeber durch ehrliche, treue und zielbewußte Arbeit an der Vervollkommnung desselben vollauf verdient haben.

Der 3. Band des österreichischen Lesebuches von Bauer-Jelinek-Streinz ist hauptsächlich der deutschen Vergangenheit gewidmet, von welcher die vortrefflich ausgewählten, Hand in Hand gehenden, gut geordneten prosaischen und poetischen Stücke aus dem Gebiete der deutschen Götter- und Heldensage, des deutschen Volkstums, der Geschichte und Kulturgeschichte des deutschen Mittelalters recht anschauliche, zusammenhängende und zuverlässige Bilder geben.

Die grammatischen Beilagen zum Lesebuch von Evers gehen induktiv vom Beispiel zur Regel, entnehmen die Beispiele dem Lesebuche selbst, vorzugsweise den Gedichten, suchen die Regeln möglichst klar und knapp zu fassen und übersichtlich zu ordnen, schließen die Interpunktionslehre an die Satzlehre an und beschränken sich in allem auf das notwendigste.

Die Gedichtsammlung von Consbruch-Klincksieck ist als Ergänzung des Prosa-Lesebuches der Oberstufe gedacht und weist in der zweiten Auflage manche Verbesserungen auf: die Auswahl aus bedeutenden Dichtern ist vermehrt auf Kosten minder wichtiger, außerdem ist ein sachliches Inhaltsverzeichnis hinzugefügt und eine „Einführung“ in einem Sonderheft. Diese will dem Lehrer behilflich sein beim Zurechtlegen des Stoffes, dem Schüler zu selbständiger Weiterarbeit und enthält Bibliographisches und Biographisches. Zweckmäßig wäre außer den Registern der Sammlung noch ein alphabetisches Verzeichnis der Dichter; vielleicht ließe sich das Inhaltsverzeichnis S. IV—VIII derartig umarbeiten, damit man sich schneller zurechtfindet. Die Auswahl ist im ganzen geschmackvoll und feinsinnig. Hierauf bezügliche Wünsche pflegen weit auseinander zu gehen, so daß es der Herausgeber solcher Anthologien nicht leicht hat. Immerhin wird mancher in obiger Sammlung die Dichter Fouqué (Frisch auf; Trost; Waldessprache), Hauff, Hoffmann von Fallersleben, Heinrich Seidel (Das alte Lied), Roquette (Noch ist die blühende), Wildenbruch (Unser Bismarck), Arno Holz (So einer war auch er), vielleicht auch Baumbach, Bodenstedt, Avenarius, vermissen, sowie das eine oder andere schöne Gedicht bei den in die Sammlung aufgenommenen Dichtern, z. B. Fontane „Wo Bismarck liegen soll“, Isolde Kurz „Wegwarte“, G. Keller „Sonnenuntergang“, Eichendorff „Abschied“ (O Täler weit), Chamisso „Frauen-Liebe und Leben“, Freiligrath „O lieb, solang Du lieben kannst“, Geibel „Wenn sich zwei Herzen scheiden“. Die Liebeslyrik braucht in einer Gedichtsammlung für Schüler nicht so ängstlich gemieden zu werden, da ein solches Buch doch ein κτῆμα εἰς ἀεί sein soll. Die Herausgeber werden die Auswahl für jede weitere Auflage zweifellos auf das sorgfältigste prüfen. Manche weniger wichtige Gedichte können und werden dann wohl noch fortfallen, andre, deren Bekanntschaft aus dem Lesebuch der Unter- und Mittelstufe beim Schüler jedenfalls vorausgesetzt werden darf, brauchen, falls das erforderlich erscheint der Vollständigkeit wegen, nur mit Titel und Anfang angegeben zu werden (z. B. die Trompete von Vionville); der dadurch frei werdende Raum stände für Neuaufnahmen zur Verfügung. Das Werkchen

wird sich namentlich da, wo die Lesebücher der Oberstufe nur Prosastücke enthalten, als recht brauchbar erweisen zur Einführung in die neuere deutsche Lyrik.

Nordhausen. Arnold Zehme.

Hebräische Schulbücher.

1. **Dreher, Theodor,** Kleine Grammatik der hebräischen Sprache mit Übungsbuch und Lesestücken. Für Obergymnasien bearbeitet. 3. Auflage. Freiburg 1908. Herdersche Verlagsbuchhandlung. 127 S. 8°. brosch. 1,80 M., geb. 2,20 M.

2. **Baltzer, J. P.,** a) Hebräische Schulgrammatik für Gymnasien. 4. Auflage. Stuttgart 1908. Metzlersche Buchhandlung. 159 S. 8°. 1,50 M. — b) Übungsbuch zu der Hebräischen Schulgrammatik für Gymnasien. 4. Auflage. Stuttgart 1908. Metzlersche Buchhandlung. 150 S. 8°. 1,50 M.

An Grammatiken und Übungsbüchern für das Hebräische, zum Gebrauche sowohl fürs Gymnasium wie auch für die Universität, herrscht merkwürdigerweise kein Mangel; bekannt und teilweise weit verbreitet sind die entsprechenden Bücher von Nägelsbach, Gesenius, Vosen-Kaulen, Schumacher, Kautzsch, Mezger, Stahl, Stade, Strack, König, Lotz, Prill, Manassewitsch, Seffer, Grundt, Hollenberg, Steuernagel, Kihn-Schilling. Zu ihnen gesellt sich die 1908 zum dritten Male ausgegebene Kleine Grammatik von Dreher, besorgt von Johannes Schuler, Religionslehrer in Gengenbach.

Dr. Dreher, der Altmeister auf dem Gebiete der Gymnasialpädagogik, seit Jahrzehnten durch seine Religionsbücher bekannt, zeigt sich auch in seinem hebräischen Lehrbuch als tüchtiger Praktiker. Er hat den Inhalt seines Büchleins, wie er im Vorwort erklärt, in 27jähriger Tätigkeit den Schülern diktiert — was allerdings *magis admirandum quam imitandum* ist — und damit jederzeit sein Lehrziel vollauf erreicht. Die Gesichtspunkte, die Dreher in der Einleitung zur Abfassung und Benutzung seines Buches aufstellt, sind vernünftig und praktisch. Der Altmeister gibt den wichtigsten Grundgesetzen der hebräischen Sprache kurze, stehende Namen und zitiert sie fortan unter dem kurzen Merkwort Schewa-, Chateph-, Nun-, Aleph-Regel usw., und so bleibt er ohne weitere Umschweife und Wiederholungen den Schülern klar. Auf diese Grundgesetze sucht Dreher die wichtigsten Erscheinungen der Formenlehre zurückzuführen, und das ist durchaus natürlich; viele Grammatiker sehen in allen Bildungen Ausnahmen und Unregelmäßigkeiten; Dreher sieht mit Recht im Unregelmäßigen nur das Eingreifen einer höheren Regel. Diese — auch von Kaulen immer betonte Erscheinung — zeigt sich besonders in den Wörtern mit Gutturalbuchstaben. Bei Anerkennung und Erfassung dieser Grundregel schwinden die unregelmäßigen Verba und Nomina fast vollständig.

Bei den Übungsstücken war es das Ziel des Verfassers, nach der Einübung der Elementar- und Nominallehre möglichst zusammenhängende Stücke zu geben; wo unverstandene Formen stören konnten, sind dieselben durch ähnliche bekannte

Formen ersetzt. Die schriftlichen Übungen im Hebräischen läßt Dreher auf ein Geringes beschränkt sein.

Diese Hauptprinzipien, nach denen Dreher sein Buch abfaßte, sind praktisch sicher einwandfrei und teilweise vorzüglich; vor dem strengen Standpunkte der wissenschaftlichen Auffassung halten freilich manche seiner Grundgesetze (z. B. § 4, § 6, § 7, § 9, § 12, § 14) nicht stand; das brauchen sie allerdings auch nicht in einem Buche, das lediglich elementaren Zwecken dient; aber es könnte für Schüler höherer Lehranstalten doch auch gesucht werden, das Formelle und Mechanische solcher Regeln zu verstehen und mehr die Eigenart der Laute für die Entstehung der Formen eintreten zu lassen.

Die Verlagshandlung, die dem ähnlichen Werke von Vosen-Kaulen erst in der neuen Bearbeitung durch Schuhmacher ordentliche Typen gegönnt hat, hat dem Büchlein von Dreher einen so deutlichen Druck gegeben, daß die deutschen, wie die hebräischen Typen als mustergültig für ein Schulbuch bezeichnet werden können. Einige Druckfehler stießen noch auf, die aber zumeist in der Verwechslung der kurzen und langen Vokale bestanden.

2. Der Grammatik von Baltzer, die 1882 zuerst erschien, wurde längst Gründlichkeit, Deutlichkeit, aber auch Kürze nachgerühmt. Baltzer sucht die dem Anfänger sich aufdrängenden Schwierigkeiten durch möglichst enge Anlehnung an die dem Schüler bereits bekannte Terminologie der lateinischen und griechischen Sprache zu überwinden. Weiteres Prinzip des Verfassers ist, die Schüler von Stufe zu Stufe und von Leichterem zu Schwererem weiterzuführen; daher findet das Nomen seine Behandlung vor dem Verbum und ebenso die Anwendung der entsprechenden Suffixe.

Das Übungsbuch Baltzers schließt sich, wenn es auch getrennt von der Grammatik erscheint, doch naturgemäß eng an dieselbe an. Es enthält reichlich Stoff zum Hin- und Herübersetzen, zunächst bis S. 105 Einzelsätze, dann auch zusammenhängende Übungsstücke aus der Bibel (S. 105—115). Den Schluß bildet ein Wörterverzeichnis in grammatischer Ordnung. Dasselbe zeigt eine gruppenweise Anlage im Anschluß an die Paragraphen des Übungsbuches, aber innerhalb jeder Gruppe sind die Wörter doch alphabetisch geordnet. Diese Anlage soll den Schüler zum Denken anleiten; er soll selbst suchen, in welche Gruppe ein nachzuschlagendes Wort gehört. Getrennt von dem Übungsbuch hat Baltzer aber auch ein „Wörterverzeichnis in alphabetischer Ordnung" zusammengestellt. (Preis 0,30 M.) Druck und Ausstattung sind gut; der Text ziemlich druckfehlerfrei.

Eschweiler. Wilhelm Capitaine.

b) Einzelbesprechungen:

Schröder, Otto, Aufnahme und Studium an den Universitäten Deutschlands. Auf Grund amtlicher Quellen mit besondrer Berücksichtigung des Frauenstudiums herausgegeben. Halle a. S. 1908. Buchhandlung des Waisenhauses. IV u. 220 S. 2,50 M.

Das Buch gehört in die Reihe derjenigen Veröffentlichungen, die neben dem nächsten praktischen Zwecke des Nachschlagewerkes für den Tisch des Schul-

mannes und des Verwaltungsbeamten einen andern idealeren — absichtlich oder unabsichtlich — erfüllen, eine Übersicht zu bieten über Gemeinsames und Abweichendes in dem Verfahren der Deutschen Bundesstaaten auf dem Gebiete der Aufnahme und dem Studium an den Universitäten. Der Allerhöchste Erlaß des Königs von Preußen vom 26. November 1900 und die Konsequenzen, die die preußische Staatsregierung in der nächsten Zeit aus ihm zog, gaben ja Veranlassung zu einem wunderlichen Durcheinander von Freiheiten und Einschränkungen, sofern die übrigen Staatsverwaltungen zögerten, den Schrittendes Großstaates zu folgen. Im Laufe der Zeit ist ja davon vieles durch Angleichung aus der Welt geschafft worden. Immerhin bietet der Umstand, daß der Gedanke, ein Buch wie das vorliegende zusammenzustellen, ausgeführt werden konnte, Anlaß zu der Vermutung, daß noch manches Eigenartige konserviert worden sei. Vieles davon beruht auf geschichtlicher Entwicklung und Überlieferung, manches gewiß auf der Beharrlichkeit des Bestehenden und der Abneigung gegen Neuerungen. Soweit die Universitätsverhältnisse im engern Sinne in Frage kommen, ist ja die Macht der Regierungen begrenzt. Durch Blättern oder durch überlegtes Studium von solchen Eigenheiten Kenntnis zu erhalten, mag auch den interessieren, dessen Amt nicht gerade direkt ihn mit den Bedingungen der Aufnahme usw. zusammenführt.

Die Vorschriften für den Eintritt in die einzelnen akademischen Berufe werden also auszugsweise in den maßgebenden Paragraphen für die verschiedenen Universitäten der Bundesstaaten zur Einsicht dargeboten. Noch manches Nützliche, über Honorarstundung, über Stipendien u. dgl. m. ist beigefügt. So berührt sich das Buch in mancher Beziehung mit A. Beiers bekanntem Werkchen.

Schade, daß die neueste Phase der Entwicklung des Frauenstudiums in Preußen keine Berücksichtigung mehr finden konnte. Auf b e v o r s t e h e n d e Änderungen im pharmazeutischen und zahnärztlichen Studium ist hingewiesen.

Pankow. M a x N a t h.

Ostwald, Wilhelm, W i d e r d a s S c h u l e l e n d. Ein Notruf. Leipzig 1909. Akademische Verlagsgesellschaft m. b. H. 48 S. 1 M.

Der Verfasser, der nach der Ankündigung, die dem Büchlein beigegeben ist, den Leipziger Lehrstuhl für physikalische Chemie mit der Zurückgezogenheit des Landlebens vertauscht hat, ist nun auch wie so mancher andere, der sein Tuskulum bezog, zu den Verelendungstheoretikern übergegangen. Der höheren Schule gilt sein „Notruf“: „Hier ist es, wo unsre blühenden rotwangigen Kinder welk und blaß werden, wo ihre sprühende Lebenslust sich in bleiche Teilnahmlosigkeit verwandelt, wo ungezählte glückliche Begabungen durch den Zwang unangemessener und widerwärtiger Beschäftigung gebrochen und dem geistigen Kapital entzogen werden.“ (S. 33.) Die von Kaiser Wilhelm II. so glücklich inaugurierte Schulreform hätte Rettung bringen können, doch sie ist angeblich mißglückt, weil man sich bei der Dezemberkonferenz 1890 nach Ostwalds Meinung just wieder an dieselben Männer, i. e. die Schulmänner, wendete, die doch die Schule so weit heruntergebracht hätten und die also am wenigsten befähigt und berufen gewesen seien, Besserung zu schaffen. In Wirklichkeit allerdings befanden sich unter den 44 Mitgliedern der Dezemberkonferenz neben einem einzigen Oberlehrer nur 13 Di-

rektoren, denen auch in Gemeinschaft mit den 6 Vertretern der Schulverwaltung noch nicht die Majorität gegenüber den einberufenen Universitätsprofessoren, Geistlichen, Industriellen, Beamten der allgemeinen Verwaltung usw. zufallen konnte. Diese Außerachtlassung der wirklichen Verhältnisse, die sich Ostwald hier zuschulden kommen läßt, die aber gerade einem Vertreter der exakten Wissenschaften nicht wohl ansteht, ist bezeichnend für die Sorglosigkeit, mit der die ganze Schrift abgefaßt ist. Denn nur unzureichende Induktion kann es sein, die den Verfasser zu der Annahme verleitet, daß von allen Unterrichtseinrichtungen ausgerechnet die Kindergärten und die Universitäten mustergültige und nachahmenswerte Institutionen seien, daß es der höheren Schule an Freiheit und Wissenschaftlichkeit fehle, daß aus einem Schulmusterknaben sicherlich hernach nichts Besonderes werde, daß beim Wegfall des fremdsprachlichen Unterrichts die volle Hälfte der Schulzeit gewonnen werde, daß die Sprache kein Bildungsmittel, sondern nur ein Verkehrsmittel sei, und die zahlreichen anderen Irrtümer, die aufzuzählen nicht der Mühe lohnt. Wie unfruchtbar aber eine solche Polemik ist, beweist schon allein der Umstand, daß die von Ostwald empfohlene Reform darauf hinausläuft, jeder Schüler solle sich in erster Linie der Führung eines selbstgewählten Lehrers anvertrauen, und es solle ihm dann die Reife zuerkannt werden, wenn er auf dem einen eigenen Gebiete reif geworden sei. Leider erfahren wir nicht, wie sich der Verfasser eine solche dem Sextaner zu gewährende Freiheit, die doch im Grunde genommen auch der Studierende an den Universitäten noch nicht genießt, unseren deutschen Verhältnissen angepaßt denkt. Freiheit allein macht's doch nicht, und Arbeit ist nicht nach jedermanns Geschmack.

Es bedarf kaum der Erwähnung, daß die Schrift auch nebenbei manchen trefflichen Gedanken enthält, dessen geschickte Prägung auch dadurch nicht an Wert verliert, daß er längst Gemeingut der pädagogischen Erfahrung und Literatur ist.

Berlin. J. Norrenberg.

Pabst, A., Praktische Erziehung. Mit zahlreichen Abbildungen aus deutschen und ausländischen Schulen. Leipzig 1908. Quelle und Meyer. 115 S.8°. geh. 1 M., geb. 1,25 M.

Die dem eingehenden Studium sehr empfehlenswerte Schrift des Direktors des Lehrerseminars für Knabenhandarbeit in Leipzig enthält zwar manche aus der Vorliebe des Verfassers für seine Ideen hervorgegangenen und leicht erklärlichen Einseitigkeiten, weist aber anderseits eine große Reihe der vortrefflichsten und der Beachtung in jeder Weise werten Bemerkungen auf. Als den Kernpunkt seiner Ausführungen bezeichnet Pabst die Frage, ob wir eine Lernschule oder eine Arbeitsschule haben wollen. Wenn er auch dabei nur die Volksschule im Auge hat, so können doch auch manche seiner Ausführungen sehr wohl von den höheren Schulen beherzigt werden, in denen man vielfach durch die grauen Nebel theoretischer Erörterungen das blühende Gefilde der Praxis nicht mehr erblicken kann. Es möge z. B. auf den Satz in der Schrift hingewiesen werden, daß neben der öffentlichen Meinung in unsrer Erziehung besonders die Tradition mächtig ist. In unsrem Erziehungs- und insbesondere in unsren Unterrichtsfächern schleppen wir eine

Menge Ballast mit fort, der der Vergangenheit angehört und an dem wir nur infolge einer übermächtigen Tradition festhalten. Vortreffliche Worte sind es, die Pabst über die Bedeutung des Anschauungsunterrichts und der praktischen Tätigkeit für die Geistesbildung sagt. Es ist ja in dieser Beziehung auch auf den höheren Schulen vieles besser geworden, das Zeichnen hat eine volle Umgestaltung erfahren, die praktischen Arbeiten in Physik und Chemie erhalten eine immer weitergehende Verbreitung, und das Bestreben macht sich geltend, die Schüler nicht nur Kenntnisse sammeln zu lassen und ihnen ein gewisses Quantum überlieferten Lehrstoffs zur Verfügung zu stellen, sondern in ihnen auch den Trieb und die Fähigkeit zu erwecken, etwas von innen heraus zu bilden, etwas Nützliches oder Künstlerisches selbst zu schaffen. Der vollen Beachtung wert ist auch, was Pabst über den Handarbeitsunterricht an den höheren Mädchenschulen sagt. Er weist mit Recht darauf hin, daß der seitherige Handarbeitsunterricht in Verruf kommen mußte, weil die in ihm geübten Arbeiten durch die Maschine fast überflüssig geworden sind und gerade die Handarbeit, die im Leben gebraucht wird, nicht gelehrt wurde; aber man sollte ihn deshalb nicht aus dem Lehrplane beseitigen, sondern in richtiger Weise umgestalten. Nicht Fingerfertigkeit ist das Ziel dieses Unterrichts, sondern Ausbildung des Formen- und Farbensinnes. Das kleine Mädchen, das mit seiner Puppe spielt, zeigt unmittelbar den Weg. Wenn es der Puppe eine Schürze machen will, so sucht es ein passendes Läppchen aus und schneidet und näht es zurecht. Dies Verfahren, zuerst das „Was" festzustellen und dann das „Wie" des Verkörperns einer bestimmten Idee ist im Grunde das naturgemäße Verfahren für jeden Unterricht, bei dem Kräfte entwickelt und produktive Arbeiten geleistet werden sollen.

Köln. F. Moldenhauer.

Reinhold, F., Friedrich der Große. Briefe und Erlasse. Frankfurt a. M. u. Berlin 1909. M. Diesterweg. IV u. 213 S. 8°. (Diesterwegs Deutsche Schulausgaben Band XIV.) geb. 1,60 M.

Auch für den, der noch andre Wege kennt als der Herausgeber des vorliegenden Werkchens, um dem Geschichtsunterricht den Wert „eines bildenden Unterrichts" zu verleihen, wird jede weitere Anregung, die dazu dienen soll, den Schüler „sich die Kenntnisse selbst erarbeiten" zu lassen, schon als solche willkommen sein. Dies ist nämlich der Zweck, von dem sich Reinhold hat leiten lassen, als er in dem vorliegenden Bändchen eine Reihe von Briefen und Kabinettsbefehlen Friedrichs des Großen zusammengestellt und mit knappen Anmerkungen versehen hat. Zu der Zeit, wo im Unterricht dessen Geschichte behandelt wird, soll jeder Schüler eins der Quellenbücher mit nach Hause bekommen, nachdem vorher darin vom Lehrer die Abschnitte angemerkt worden sind, die das Material enthalten zur Beantwortung bestimmter vorher festgestellter Fragen. Dies Material ist vom Schüler selbst zusammenzustellen und im Unterricht bei der gegebenen Gelegenheit beizubringen. Ich habe wohl einen ähnlichen Weg, die Selbsttätigkeit der Schüler zu fördern, eingeschlagen und auch bei der Anzeige des Scheelschen Büchleins „Zur deutschen Geschichte" in dieser Monatschrift, Bd. VII, S. 217 darauf hingewiesen, sodaß ich nämlich gelegentlich von einigen Schülern — meist von je 2 —, die aus freien Stücken

auf meine Anregung hin solche Mehrbelastung übernahmen, mir und der Klasse berichten ließ über die Auffassung, die dieser oder jener moderne Geschichtsforscher von einer Persönlichkeit oder einer geschichtlichen Tatsache gehabt. Ich benutze diese Gelegenheit, um mit Nachdruck auf den Wert solcher Mittel zur Heranziehung der Schüler zu eigner Arbeit in der einen oder der andern Form hinzuweisen und stehe nicht an, die vorliegende Auswahl aus Friedrichs des Großen Briefen und Erlassen als zu diesem Zweck vorzüglich geeignet zu empfehlen. In erster Linie wäre sie für die Schülerbibliothek in mehreren Exemplaren anzuschaffen; ich glaube, das Büchlein wird aber auch dem Geschichtslehrer selbst als vortreffliches Hilfsmittel dienen, die Persönlichkeit des großen Königs und seine Stellung zu den wichtigen Fragen des Lebens leicht und bequem und dabei doch in ausreichender Vollständigkeit an der eigensten Quelle zu erfassen.

Die Auswahl scheint mir im ganzen eine glückliche: vielleicht daß in der Mitteilung der Kabinettsordres etwas sparsamer hätte verfahren werden können, indem solche, die dieselben Verwaltungs-Grundsätze, nur auf verschiedene Fälle angewandt, darstellen, nur in einem Exemplar geboten worden wären. No. 36, 43, 45, 48, 73, 74, 76, 77, 98 erscheinen mir ohne weiteres überflüssig; auch Brief 22 mit der ganzen Kraßheit der Anschauungen des frühreifen Zwanzigjährigen könnte etwas beschnitten werden. Die „Briefe" 7, 43, 65, 79, 84 und 87 sowie die Kabinettsordres 91, 105, 120 hätten von den übrigen gesondert werden müssen, da sie doch als Briefe und Kabinettsbefehle im eigentlichen Sinne des Wortes nicht wohl angesehen werden können; Brief 53 und 72 hätten besser in Abteilung II Aufnahme gefunden.

Wir erhalten aus den mitgeteilten Briefen ein treffliches Bild von Friedrichs Verhältnis zum Vater, zu der ihm aufgedrängten Ehe, zur Schwester, zu Voltaire, zur Mutter, von seiner Auffassung von Staat, Philosophie und Freundschaft; wir lernen ihn kennen im Siegerglück des ersten schlesischen Krieges und im Unglück des dritten; es treten uns deutlich die Mächte vor Augen, die ihn damals vor dem letzten Schritt bewahrt haben; wir erfahren die Gründe seiner Vorliebe für die französische Sprache und Literatur, seiner Verachtung der deutschen. Die Kabinettsbefehle zeigen ihn als Landesvater, vor allem in seiner Sorge für die Notleidenden, und als Volkswirtschaftler: sie ermöglichen es uns geradezu, die Theorie des Merkantilismus bis ins einzelne durch die Praxis zu belegen.

Fast ohne es zu wollen, habe ich die wesentlichsten Themen aufgestellt, zu deren Behandlung im Sinne des Herausgebers das vorliegende Büchlein das Material liefert. Für dessen Handhabung ist im Interesse des arbeitenden Schülers eine übersichtlichere Gestaltung wünschenswert. Sie könnte unter Beibehaltung der chronologischen Anordnung innerhalb der beiden Hauptabschnitte mit leichter Mühe dadurch erreicht werden, daß das Sachregister unter Berücksichtigung der vorher angeführten Themen reichhaltiger würde. Damit würde der Lehrer zugleich der Mühe überhoben werden, den Schülern die einzelnen Aktenstücke anzustreichen: er brauchte ihnen nur die betreffenden Stichworte zu geben. Hoffentlich bringt die nächste Auflage neben der Beseitigung der Druckfehler (vgl. S. IV, S. 200) diese Besserung.

Rogge, B., Kaiserbuch (Wilhelm I.). Neu bearbeitet von H. Reuß. Berlin 1908. H. Paetel. VIII u. 133 S. 8°. geb. 1 M. (Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend, herausgegeben von Hans Vollmer: Band 29.)

Die oben genannte Sammlung ist jedem, der sich für Jugendschriften interessiert, bekannt; es gibt wohl kaum eine Schülerbibliothek, die nicht etwas aus ihr enthält; wir sind gewohnt, Gutes von ihr zu empfangen. Sie hat recht daran getan, das Roggesche Kaiserbüchlein, das seit längerer Zeit vergriffen war, wieder aufleben zu lassen als ein sprechendes Denkmal aus der großen Zeit selbst. Freilich in umfassender Neugestaltung. Diese besteht einmal in der ausführlicheren Darstellung der Friedensarbeit in den Jahren 1871—1888, die bei Rogge zu kurz weggekommen waren, und sodann in der Nutzbarmachung der Forschungsergebnisse eines Treitschke, Sybel und Marcks, der „Gedanken und Erinnerungen" Bismarcks. — Ich benutze gern die Gelegenheit, an dieser Stelle auf eine ebenso schöne wie preiswerte Auswahl von „Briefen, Reden und Schriften Kaiser Wilhelms I." hinzuweisen, die von Ernst Berner bei Mittler & Sohn veranstaltet worden ist. An dieser Fundgrube für alles, was uns die Entwicklung Wilhelms I. und seine Stellung zu den mannigfachen Fragen seiner Zeit an der Quelle zu erkennen leicht ermöglicht, scheint Reuß vorübergegangen zu sein.

Das Rogge-Reußsche Buch soll auch weiterhin der deutschen „Jugend" dienen und zwar nicht dem Jüngling, sondern dem Knaben etwa von dem Auffassungsvermögen des Untersekundaners einer höheren Lehranstalt: ihm soll es ein Bild unsers Heldenkaisers geben. Mit Rücksicht darauf halte ich es für einen Mißgriff, wenn der Darstellung des Kulturkampfes über 10 Seiten, d. i. etwa ein Viertel des gesamten Raumes, den die Schilderung der Friedensjahre überhaupt einnimmt, gewidmet worden sind; und dabei sind seine Ergebnisse noch nicht eimal klar herausgearbeitet worden (vgl. S. 100 u. 102). Für ebenso verfehlt halte ich die fast 3½ Seiten (96—100) über die Verfassungsänderungen in der evangelischen Kirche. Gewiß mußten diese Fragen, wenigstens der Kulturkampf, berührt werden, Wilhelms Stellung zu ihnen skizziert werden; gewiß ist die Antwort des Kaisers an Pius IX. (S. 93—97) am Platze als vorbildliche Äußerung seines evangelischen Bekenntnisses; indessen steht die Entwicklung, die diese Dinge im einzelnen genommen haben, so wichtig sie für den Pastor sein mögen, nicht im Mittelpunkt des Interesses eines 15 oder 16jährigen Knaben. Der will lieber mehr vom Heerwesen, von Handel und Verkehr, von Produktion und Kolonialgeschichte hören, als ihm der Verfasser gibt, so gern er auch das anschauliche Bild von der Tätigkeit der Feldpost im französischen Kriege auf S. 112 bis 115 lesen wird, selbst wenn er es hier nicht ganz an seinem Platze findet. Als angehender Staatsbürger — und Reuß verspricht ja im Vorwort „dem berechtigten Verlangen der Gegenwart nach Bürgerkunde auch im Rahmen dieser Biographie" entsprechen zu können, muß aber in dem Abschnitt, wo er dies Versprechen in der Hauptsache einlöst, noch einige Besserungen anbringen (S. 78, 79) —: als angehender Staatsbürger möchte er ferner gern etwas über Heerespflicht, Reichsfinanzen, Reichstagsparteien hören, möchte gern wissen, was denn „Schutzzoll" und „soziale Frage" und andre Begriffe, mit denen der Verfasser operiert, bedeuten, möchte gerne, so dankbar er

auch für die Mitteilung der Kaiserlichen Botschaft vom 17. XI. 1881 und der sozialen Gesetze ist, etwas über deren Wirkung, über die Verteilung der Lasten wissen, auch gern etwas Näheres über die Sozialdemokratie und ihre Ziele hören, anstatt mit ein paar nichtssagenden und irreleitenden Worten (S. 101) abgespeist zu werden. — Ein frisches, volles Bild von dem Leben des neuen Reiches und der Friedensarbeit seines Begründers zu geben, ist dem Ergänzer des Roggeschen Kaiserbuches nicht gelungen.

In der Hinsicht schneidet der Hauptteil des Buches, die Darstellung bis S. 83, besser ab. Hier spürt man noch die Feder Rogges. Klar und schlicht, unter warmer, anspruchsloser Hervorhebung des Persönlichen, wird das Leben Wilhelms bis zu seinem Höhepunkt, bis 18. I. 1871, durchgeführt. Der schwächste Abschnitt, auch sachlich, ist der, welcher die Kämpfe 1864 und 1866 behandelt, der beste der über den deutsch-französischen Krieg, in den nur am Schluß die Verhandlungen über den Kaisertitel und die Mitteilungen aus der Reichsverfassung ungeschickt eingearbeitet worden sind. In der Darstellung bis 1864 endlich kommen sowohl die konstitutionellen Kämpfe in Preußen und ihr Ergebnis, die Verfassung vom 31. I. 1850, als auch die Konflikte, die zu Olmütz führten, und endlich der Verfassungsstreit, der sich an die Heeresorganisation anschloß, zu kurz weg, der letzte so sehr, daß die Mitteilung der eindrucks- und folgenreichen Unterredung zwischen dem König und Bismarck, die aus dessen „Gedanken und Erinnerungen" gegeben ist, in ihrer eigentlichen Bedeutung nicht recht erfaßt werden kann und in den Partieen völlig unklar bleibt, wo auf die Einflüsse der königlichen Umgebung angespielt wird, von deren Vorhandensein wir vorher nie etwas erfahren haben. — Auf der Höhe der übrigen Bände der Vollmerschen Sammlung — dahin dürfen wir unser Urteil zusammenfassen — steht die Reußsche Bearbeitung des Roggeschen Kaiserbuches nicht.

Elberfeld. W. Meiners.

Röll, Julius, Unsere eßbaren Pilze. 7. Auflage. Mit 14 Tafeln und einem Titelbild in Dreifarbendruck. Tübingen, H. Lauppsche Buchhandlung. 44 S. 8°. kart. 1,80 M.

Das populär geschriebene Büchlein wendet sich an die große Schar der Pilzfreunde, die zwischen eßbaren und nichteßbaren Pilzen unterscheiden. Die Abbildungen sind gut und werden wohl imstande sein, die betreffenden Arten draußen im Walde auffinden zu lassen. Jeder Abbildung ist eine Beschreibung beigegeben. Auch Angaben sind vorhanden über Sammeln, Trocknen, Aufbewahren, Einmachen und Zubereitung der Speisepilze und über die Zucht des Champignons.

Posen. Fritz Pfuhl.

IV. Vermischtes.

Der Rechtsausschuß der Delegierten-Konferenz.

Bei den dem Rechtsausschuß vorgelegten Fällen hat es sich mehrfach gezeigt, daß die betreffenden Herren, ehe sie sich an den Ausschuß wandten, bereits auf eigene Hand Schritte getan hatten, die sich später als falsch oder nutzlos erwiesen und die überdies den Herren Kosten verursachten, die zu vermeiden gewesen wären, oder die die Gesamtheit hätte übernehmen können. In einem wichtigen Falle hätte das Verfahren bei rechtzeitiger Anrufung des Ausschusses vielleicht eine viel günstigere Wendung genommen. Es liegt im Interesse jedes einzelnen, wie des ganzen Standes, daß sich jeder, der in irgendwelche von den in § 1 der Satzungen bezeichneten Streitigkeiten gerät, zunächst und zuerst an den Rechtsausschuß wendet. Der Ausschuß erteilt auf Grund einer weiteren Erfahrung jedem Kollegen unentgeltlichen Rat und übernimmt eventuell die Durchführung und die Kosten des Verfahrens. Ein erfahrener Rechtsanwalt steht ihm zur Seite. Das Nähere über den Geschäftsgang enthält § 3 der untenstehenden Satzungen.

Den dem Berliner Gymnasiallehrerverein angehörenden Herren steht auch in Streitigkeiten anderer Art der Rechtsbeirat des Vereins zur Verfügung. Der erste Bericht des Ausschusses, der näheres über einige der behandelten Fälle enthält, ist vor kurzem erschienen.

Satzungen des Rechtsausschusses.

§ 1.

(Aufgabe des R.-A.)

Der Rechtsausschuß hat die Aufgabe, den Mitgliedern der Provinzialvereine die Durchführung eines Rechtsstreites, der in ihrer amtlichen Stellung oder Tätigkeit seinen Ursprung hat und für den Stand von allgemeinem Interesse ist, durch Erteilung von Rat und durch Übernahme der Kosten auf die Gesamtheit zu ermöglichen.

Unter der in diesem Absatz bezeichneten Voraussetzung gehören zur Zuständigkeit des Ausschusses:

a) Bürgerliche Rechtsstreitigkeiten einschließlich von Haftpflichtfällen,
b) Strafverfahren,

c) Disziplinarverfahren,
d) Rechtsstreitigkeiten, die sich auf die Festsetzung des Ruhegehaltes und der Reliktenbezüge für Hinterbliebene von Vereinsmitgliedern beziehen.

§ 2.

(Zusammensetzung des R.-A.)

Der Ausschuß besteht aus fünf Mitgliedern, die alljährlich von der Delegierten-Konferenz gewählt werden. Er hat das Recht, sich durch Zuwahl zu ergänzen. Sitz des Ausschusses ist Berlin.

§ 3.

(Geschäftsgang.)

Anträge an den Rechtsausschuß sind nur nach vorangegangener Vereinbarung mit dem Vorsitzenden des betreffenden Provinzialvereins und durch seine Vermittlung zulässig. — Der Rechtsausschuß entscheidet endgültig darüber, ob die Entscheidung des Streitfalles im Interesse der Allgemeinheit gelegen ist, und ob die Kosten ganz oder teilweise auf die Gesamtheit zu übernehmen sind.

§ 4.

(Deckung der Kosten.)

Die Deckung der Kosten übernimmt die Kasse der Delegierten-Konferenz. Empfehlenswert erscheint die Bildung einer Rücklage (Garantiefonds) durch freiwillige Zeichnung. Eine Erstattung der Kosten tritt nur dann ein, wenn der Führer des Rechtsstreites mindestens ein Jahr Mitglied eines Provinzialvereins war, als der zu dem Rechtsstreit führende Vorfall eintrat und wenn in dem Rechtsstreit noch kein rechtskräftiges Erkenntnis ergangen ist.

Mitglieder des Rechtsausschusses sind:

Prof. Dr. P. Krüger, Groß-Lichterfelde-West, Knesebeckstraße 5, Vorsitzender;
Direktor Prof. Dr. Mellmann, Berlin NO. 55, Prenzlauer Allee 54.
Prof. Dr. Louis, Baumschulenweg-Berlin, Köpenicker Landstraße 142.
Prof. Dr. Häntzschel, Berlin W. 30, Gleditschstraße 43.
Oberlehrer Jung, Friedenau, Fregestraße 54.

I. Abhandlungen.

Selbstbetätigung der Schüler, insbesondere auf dem Gebiete der Schulerziehung.*)

Nachdem die auf äußere Besserstellung gerichteten Forderungen unseres Standes bei Regierung und Volksvertretung erfreuliche und dankenswerte Berücksichtigung erfahren haben, ist es eine Ehrenpflicht unserseits, der idealen Seite unseres Berufes wieder ein gesteigertes Interesse zuzuwenden und insbesondere auch den Forderungen der Zeit an uns als Pädagogen ein aufmerksames Ohr zu leihen. Wir haben berechtigten Anlaß gehabt zu klagen, aber auch über uns ist geklagt worden, wird noch geklagt. Die Literatur der jüngsten Vergangenheit ist reich an solchen Anklagen. Wenn wir auch an dieser Stelle ohne weiteres diejenigen ausscheiden, die Vorurteile gegen unseren Stand und Beruf, Unverstand, Rachsucht oder schriftstellerische Gewinnsucht diktiert haben, so bleiben doch noch manche übrig, deren Urhebern — sie sind zum Teil aus unseren Reihen hervorgegangen — die gute Absicht und der Ernst der Überzeugung nicht abzusprechen sind. Ich fasse sie unter der Bezeichnung „Reformpädagogik" zusammen. Welche Vorwürfe gegen die amtliche Schulpädagogik erhebt sie? Ich gruppiere sie nach bekannten Schlagwörtern: Es sind etwa folgende:

Zu wenig Freude der Schüler an der Schule — zu viel Quälerei durch die Schule.

Zu wenig Liebe und Freundschaft bei den Lehrern — zu viel amtliche Kälte oder gar Gegnerschaft gegen die Schüler.

---

*) Um diesen Aufsatz über Selbstbetätigung der Schüler auf dem Gebiete der Schulerziehung habe ich den verehrten Herrn Verfasser persönlich gebeten, weil ich der Überzeugung bin, daß die vielgeforderte „staatsbürgerlicheErziehung" in der Schule sich nicht nur auf bürgerkundlichen Unterricht zu beschränken hat, sondern daß sich mancherlei Einrichtungen treffen lassen, durch welche staatsbürgerliche Eigenschaften, wie die der Selbstzucht, der Selbstverantwortlichkeit, des rechten Gebrauchs des Selbstbestimmungsrechts, der Pflege der Ordnung in einer kleinen sozialen Gemeinschaft und der gegenseitigen Einfügung der einzelnen in einen Gesamtorganismus zum Wohle des Ganzen mit Erfolg schon in der Schule gepflegt werden können. Matthias.

Zu selten der Stab „Sanft“ — zu häufig der Stab „Wehe“.

Zu wenig Pflege des Ehrgefühls — zu viel Pflege des Ehrgeizes.

Zu wenig individuelle Erziehung und Fürsorge — zu viel Massenabrichtung.

Zu wenig freiwilliger Gehorsam — zu viel Überwachung und polizeimäßiger Zwang.

Zu wenig Persönlichkeitsbildung — zu viel Verstandesbildung.

Zu wenig Selbstbetätigung — zu viel Examensdrill.

Zu wenig ethischer — zu viel konfessioneller Unterricht.

Zu wenig staatsbürgerliche Erziehung — zu viel historische Gelehrsamkeit.

Zu wenig Erziehungskunst — zu viel Technik der Unterrichts-Methode.

Zu wenig Kunsterziehung — zu viel abstrakte Kenntnisse.

Zu wenig körperliche Ertüchtigung — zu viel geistige Dressur.

Zu wenig Verkehr der Schüler mit der Natur — zu viel Stubenhockerei.

Zu wenig Verkehr der Schule mit dem Elternhaus — zu viel gegenseitige Entfremdung, insbesondere zu wenig Berücksichtigung der häuslichen Welt der Schüler.

Man könnte die Reihe noch weiter fortsetzen, aber ich glaube, alle diese „Zu viel und zu wenig“ lassen sich zusammenfassen in dem einen Vorwurf: „Zu wenig Erziehung — zu viel Unterricht.“

Mangel an amtlichem Pflichtbewußtsein und Kraftaufwand im Berufe finde ich fast nirgends unserem Stande vorgeworfen, die große Zahl der frühzeitigen Opfer beweist ja auch das Gegenteil. Eine gewisse Berechtigung jedoch der oben zusammengestellten Vorwürfe gegen unsere Schulerziehung ist vorhanden und muß anerkannt werden, jedoch ist das System nicht weniger daran schuld, als die Personen. Bureaukratische Bevormundung, behördliche Kontrolle, Reglements haben in Preußen die Freiheit der Persönlichkeit von jeher stark eingeengt, besonders die der Beamten. Wenn gegenwärtig aber im höheren Schulwesen Männer an leitender Stelle stehen, die nicht nur unsere Vorgesetzten und Aufsichtsbehörden sein wollen, sondern auch unsere Mitarbeiter und Freunde, und wenn wir Reformen von unten anbahnen dürfen, die ja bekanntlich viel wirksamer sind, als die von oben, so soll es an uns nicht fehlen.

Die Reformpädagogik weist in ihren positiven Vorschlägen besonders auf das Beispiel des höheren Schulwesens in England hin, wo die Bildung des Charakters im Vordergrunde der Schulerziehung steht, sowie auf das der Vereinigten Staaten von Amerika, wo gleichfalls das bekannte Wort Lockes gilt: „Instruction is but the least part of education.“ Auch hier steht unter den Aufgaben der Erziehung („education by heart, head and hand“) die der Herzens- und Willensbildung an der Spitze.

Es ist mir vergönnt gewesen, bei Gelegenheit einer Überlandreise durch Nordamerika in das höhere Schulwesen der Union Einblick zu tun, und ich habe in der Tat die Überzeugung gewonnen, daß hier einige der oben bezeichneten Übelstände vermieden sind.

Sehr vorteilhaft ist mir der gute Ton in der Schulstube aufgefallen. Er ist z. T. eine Wirkung des Umstandes, daß die Lehrpersonen der Mehrzahl nach Damen sind, die selbst Muster guter Erziehung und allgemeiner Bildung sind, und denen gegenüber schon der amerikanische Knabe den Gentleman zu bekunden sich ver-

pflichtet fühlt.*) Auch die gemeinsame Erziehung der beiden Geschlechter, ferner die enge Fühlung von Schule und Elternhaus tragen dazu bei. Nicht am wenigsten wirksam aber ist ein erzieherischer Grundsatz von der größten Wichtigkeit, der nämlich: „Im Zögling schon den zukünftigen Mann zu sehen" (Locke). Was aber diesem Grundsatz noch das charakteristische amerikanische Gepräge gibt, ist das Hauptziel der Schulerziehung: die Heranbildung des freien, selbständig urteilenden und selbständig handelnden amerikanischen Staatsbürgers. Konfessionelle Brunnenvergiftung, soziale und Standesunterschiede erschweren diese Erziehung in viel geringerem Maße als bei uns, ethische Gesichtspunkte sind fast allein herrschend, und nicht nur durch Unterricht werden die Zöglinge mit der Geschichte und Verfassung des Gemeinwesens bekannt gemacht, sondern dies Gemeinwesen wird an vielen höheren Schulen durch die Einrichtung eines Schulstaates nachgebildet, dessen Bürger die Schüler sind, und in dem Kenntnisse und Tugenden praktisch eingeübt und von den Schülern selbst betätigt werden, die das Gemeinwesen zu seinem Gedeihen von seinen Bürgern verlangt. Hier werden Politik und Moral gleichbedeutende Begriffe, und die öffentliche Meinung in diesem Schulstaat wird ethisch geläutert.

Mögen auch in der Ausgestaltung dieses natürlich demokratisch eingerichteten Schulstaates in unseren Augen Übertreibungen und Lächerlichkeiten vorkommen, darin wird man den Amerikanern recht geben müssen, daß diese praktische Bürgerkunde grundsätzlich die beste ist.

In jüngster Zeit haben die ethischen Grundsätze amerikanischer Schulerziehung, insbesondere der der ehrenvollen Behandlung der Zöglinge und derjenige der Selbstbetätigung im Self-Government einen beredten Fürsprecher in Professor Förster aus Zürich gefunden und die psychologische Vertiefung, die er ihnen in seiner Jugendlehre und in seinem Buche „Schule und Charakter" gegeben hat, haben allenthalben in der pädagogischen Welt und darüber hinaus Beachtung, vielfach sogar Begeisterung hervorgerufen. In der Tat, das Studium dieser Schriften belehrt nicht nur, es überzeugt und gewinnt. Es ist Kraft in ihnen lebendig. Unsere rheinische Schulbehörde hat durch Erlasse darauf aufmerksam gemacht und zur Erprobung ihrer Ratschläge aufgefordert.

Nach Förster muß alle erziehliche Einwirkung in erster Linie der Kultur der sittlichen Persönlichkeit dienen. Fußend auf den psychologischen Grundwahrheiten des Christentums, insbesondere dem Gegensatze der beiden Naturen im Menschen, der beiden Seelen in einer Brust (der Paulinischen ψυχή und des πνεῦμα) soll die Erziehung die individuelle Psyche, das sinnliche Triebleben überwinden, nicht ertöten, aber unschädlich machen, durch die Erweckung und Förderung der Persönlichkeit, die sich mit der sittlichen Weltordnung eins fühlt und in dieser Harmonie ihre wahre Freiheit findet. Förster weist energisch die einseitige Pflege der Individualität des Zöglings zurück, als deren Herolde Rousseau und in letzter Zeit Ellen Key aufgetreten sind. Seine Gewährsmänner sind die großen religiösen Erzieher der Christenheit wie Paulus und der Verfasser des Johannesevangeliums,

*) Ähnliche Beobachtungen habe ich in der Internationalen Schule in Mailand und in der deutschen Schule in Genua gemacht. Mtth.

Pädagogen wie Pestalozzi, Philosophen wie Kant, Dichter wie Goethe. Ich vermisse bei ihm Schiller, den ethisch-ästhetischen, sowie den Freiherrn vom Stein, den politischen Erzieher unseres Volkes. Wie nun diesem Erziehungsideal zustreben? Nicht durch äußeren Zwang, am wenigsten durch Prügelstrafen, auch nicht durch äußere Lockmittel. Allenfalls sei äußerer Zwang noch zulässig in der frühesten Jugend des Kindes, wo die Triebe der Sinnlichkeit noch die unbestrittene Herrschaft führen. Ob körperliche Züchtigung selbst in dieser Zeit notwendig ist, ist mir zweifelhaft geworden auf Grund der Beobachtung der Kinder chinesischen und japanischen Volkstums im Westen von Amerika. Es sind ja bekanntlich die Japaner und Chinesen, die sich hier niederlassen , nicht die Edelsten ihrer Nation, aber ihre Kinder zu prügeln halten sie, wie alle Völker mongolischer Rasse nach dem Urteil von Forschungsreisenden, für Barbarei.*) Und doch gibt es keine artigeren Kinder als die der Japaner.

Für den Erzieher, sagt Förster, sei es Hauptaufgabe, den in jedem Menschenkind ruhenden Keim des Guten zu entdecken, zu wecken und zu entwickeln. „Anima est naturaliter christiana." Darauf beruht ja auch der unendliche Wert des Menschenherzens, den das Christentum so stark betont. Darauf beruht die Berechtigung der Selbstachtung auch bei den Unmündigen, das echte Ehrgefühl, das aufwärts strebt. Der Erzieher muß also Respekt vor der Kinderseele haben, das Ehrgefühl des Zöglings schonen und als eines der wichtigsten Erziehungsmittel benutzen, verfeinern, stärken. Die Stärkung des Willens zum Guten wird besonders erreicht durch Zutrauen, ein Mittel, das von innen heraus wirkt. „Zutrauen veredelt" ist ein klassisches Wort des Freiherrn vom Stein. Überhaupt muß der Erzieher die innere Zustimmung, die innere Bejahung seines Zöglings zu seinen Maßregeln zu erwirken suchen, also freiwilligen Gehorsam. Eine Erziehung, die das nicht erreicht, ist nur äußere Zucht, die als Zwang und Qual empfunden wird, aber nicht den inneren Menschen, die Persönlichkeit, entwickelt. Wer in seinem Zögling seinen Gegner sieht oder ihn dazu macht, der möge bedenken, daß der niedergeworfene Gegner als solcher wieder aufsteht, erst der versöhnte ist gewonnen. Durch Erzielung des freiwilligen Gehorsams setzt sich die Erziehung zur freien Selbsttätigkeit des Zöglings und zur Selbsterziehung um. So werden Gebote zu Maximen, so Vorschriften zu Gesinnung, so wird Außenwirtschaft zu Innenwirtschaft. Förster beruft sich auf Kants Wort: „Auf Maximen, nicht auf Disziplin muß die Erziehung gegründet sein. Letztere verhindert Unarten, jene bildet die Denkungsart." Vielleicht hätte Förster auch noch stärker die gewinnende Kraft der vorbildlichen Persönlichkeit als Erziehungsmittel betonen können, durch die sich von selbst „Licht an Licht entzündet". Beruht doch darauf ganz besonders die Macht der Persönlichkeit der Erzieher.

Alle Aufgaben der Erziehung, auch die der Verstandesbildung, beruhen auf der Bildung des Willens. In der Seele haftet, sagt Plato, keine aufgezwungene Erkenntnis. Logisch zu denken, auswendig zu lernen, schön zu schreiben, aufmerksam zu sein, dazu gehört Anspannung des Willens. Soll das „Sollen" beim Zögling in freies Wollen umgewandelt werden, so muß sich die Willenskraft seines

*) Und wie sieht's bei uns aus? Die nächste Nummer dieser Monatschrift wird auf die Frage zurückkommen. Mtth.

besseren Ich vor allem gegen die Hindernisse richten, die ihm die Unstete seines sinnlichen Trieblebens bereitet; alle Aufgaben der Erziehung, selbst die scheinbar unbedeutendsten, müssen auf das Heroische in der Seele des Zöglings bezogen werden. Das Gewöhnlichste, Lästige, Alltägliche, Pünktlichkeit, Ordnung, Sauberkeit, Handschrift müssen zu einem Übungsgebiet williger Pflichttreue werden, die später um so größere Aufgaben übernehmen kann, jemehr sie sich im kleinen bewährt hat. Durch Pflege des inwendigen Menschen, durch seine Befreiung vom Joch und der Unruhe des natürlichen Wesens wird eine Gesinnung erzeugt, wie sie Goethes Iphigenie eigen ist, die von sich sagt: „Gehorsam fühlt ich meine Seele stets am schönsten frei," ferner eine Lebensweisheit, für die alles Vergängliche nur ein Gleichnis ist, und eine echt christliche Lebenskunst, die es versteht, Wasser in Wein zu verwandeln. Zu solcher Erziehung können sich katholische und protestantische Lehrer die Hand reichen, sie ist in der christlichen Religion verankert, überwindet konfessionelle Gegensätze und findet Vorbilder genug in beiden Kirchen. Wenn ich meinen Schülern einen Helden empfehlen soll, damit sie sich unter seiner Führung die Bahnen zum Olymp hinauf emporarbeiten, ich wüßte keinen besseren als Schiller. Selbst Göthe hat bewundernd zu seiner sittlichen Größe, seiner Christusnatur emporgesehen; wie Christus, so äußert er sich einmal, habe auch er nichts Gemeines berührt, ohne es zu veredeln.

Allerdings ein solches Erziehungsideal verlangt starken Glauben; aber wo und wann ist in der Welt Großes erreicht worden ohne Enthusiasmus? Und hier handelt es sich doch um unseres Volkes, um der Menschheit große Gegenstände. Es ist auch nicht graue Theorie, was Förster lehrt, er kennt wohl die Schwierigkeiten der Tat. Er betont unter den Hindernissen die, welche die häusliche Welt des Zöglings der Schule bereitet, die Tatsache der Massenerziehung, die individuelle Seelsorge vielfach unmöglich macht, die Macht der Gewohnheit, das Berechtigungswesen u. a. m., aber er empfiehlt auch praktisch wirksame Mittel, wie z. B. für die Erziehung zur Wahrhaftigkeit. Insbesondere findet er die amerikanische Idee der Selbstbetätigung der Schüler im Schulstaat, als — mutatis mutandis — nachahmenswert.

Das Gute daran ist die organisierte Einübung und Betätigung von Pflichten auf Grund des freiwilligen Gehorsams und der Selbstverantwortlichkeit der Schüler; es ist eine Vorschule der Erziehung zum Staatsbürger auf ethischer Grundlage. Die kameradschaftliche Erziehung, die ja bekanntlich viel wirksamer ist als die amtliche, stellt sich dabei von selbst in den Dienst der Schulerziehung, statt sich wie sonst so häufig als rohe Gegnerschaft geltend zu machen, und eine geläuterte öffentliche Meinung in der Schülerwelt hilft den Einfluß schlechter Elemente überwinden. Auch das muß angeführt werden, daß die Einrichtung des Schulstaates eine Schutzwehr gegen etwaige tyrannische Willkür von seiten des einen oder anderen Lehrers ist. Absolutisten unter uns, die an dem ancien régime festhalten, mögen, selbst wenn sie patriarchalisch erziehen, das Wort des Freiherrn vom Stein bedenken: „Zu viel Bevormundung hemmt die Reife." Den Anhängern der individualistischen Erziehung aber möchte ich zurufen: „Nicht ein Jahrhundert des Kindes, ein Jahrhundert des Staatsbürgers ist anzubahnen!"

Der Verfasser hat den Versuch gemacht, eine deutschen Verhältnissen angepaßte Ordnung für Schülerselbstverwaltung zu entwerfen und hat diesen Ent-

wurf bereits anderswo im Druck erscheinen lassen.*) Er wird an der Anstalt, an der er tätig ist, erprobt. Jedoch ist hinsichtlich der Durchführung der einzelnen Bestimmungen den Ordinarien weiter Spielraum gelassen. Von seiten der Schulleitung wird jeder Zwang auf diesem Gebiete vermieden.

In sämtlichen Klassen werden nach dem Entwurf Vertrauensmänner gewählt. Das Ergebnis der Wahlen war bis jetzt, besonders in den oberen Klassen, ein günstiges. Es ist notwendig, daß der Wahlakt mit einem gewissen feierlichen Ernst und mit Sorgfalt vollzogen wird. Die Pflichten der einzelnen Ämter sind auf unterrichtlichem Wege festzustellen oder ins Gedächtnis zurückzurufen. In den unteren Klassen empfiehlt es sich, vor der Wahl einen kleinen Kreis von geeigneten Kandidaten mündlich durch die Schüler bezeichnen zu lassen. Wird die Wahl ohne diese Vorsicht unternommen, so bleiben bisweilen Enttäuschungen nicht aus. Aber die Böcke, die dann zu Gärtnern gemacht werden, machen dann wenigstens nach ihren Kräften den Versuch, sich in Gärtner umzuwandeln, wenn sie nicht vom Lehrer entmutigt werden. Der Teil der Unterrichtsstunde, der für die Wahl erforderlich ist, kann dadurch verkürzt werden, daß die Schüler ausgefüllte Stimmzettel mitbringen. In den oberen Klassen bieten die Wahlen geeigneten Anlaß, die verschiedenen Wahlarten und Wahlverfahren des öffentlichen Lebens zu be-

---

*) Entwurf zu einer Schulordnung mit Schüler-Selbstverwaltung von Professor Dr. Heckmann.

§ 1. Die Bestimmungen der Allgemeinen Schulordnung für die höheren Lehranstalten der Rheinprovinz vom 1. Februar 1891 bleiben unverändert. § 14 g und i jedoch erhalten denselben Zusatz wie § 14 a, „insofern nicht von Anstalts wegen anderweitige Erlaubnis erteilt worden ist."

§ 2. Alle Klassen von Sexta an (Sexta erst im 2. Jahresdrittel) aufwärts wählen durch Stimmzettel einen Vertrauensmann. Er bringt seinem Ordinarius gegenüber die Wünsche der Klasse zum Ausdruck. Die Klassenhygiene (Reinlichkeit, Lüftung, Temperatur usw.) ist Gegenstand seiner Fürsorge. Bei Abwesenheit des Lehrers sorgt er durch Ermahnung für Ruhe und Ordnung. Er ist auch der Vertrauensmann des Ordinarius.

§ 3. Die Vertrauensmänner von Obertertia aufwärts bilden einen Ausschuß, dessen Aufgabe die Aufrechterhaltung von Ruhe, Ordnung und Sauberkeit auf den Gängen und auf dem Schulhofe ist. Er verteilt im Einvernehmen mit dem Direktor die einzelnen Plätze oder Gänge unter seine Mitglieder. Reicht ihre Zahl nicht aus, so werden die Vertreter mit herangezogen. Durch den von ihm ernannten Obmann oder Sprecher trägt der Ausschuß die Wünsche der gesamten Schülerschaft dem Direktor vor.

§ 4. Außerdem sind von allen Klassen in geheimer Wahl zu bestimmen:

1. Der Chronist oder Schriftwart. Er führt eine Chronik der Klasse. Insbesondere verzeichnet er darin das Ergebnis der Wahlen, die von der Klasse den Inhabern der Ämter bei der Amtsführung (siehe § 7) erteilten Prädikate, Zugang und Abgang, besondere Verdienste einzelner Schüler, und von den Strafen den Verlust des aktiven und passiven Wahlrechts.
2. Der Verwalter. Er hat das gesamte Inventar des Klassenzimmers unter seiner Aufsicht, sorgt für Kreide, Tinte, Schwamm, Sauberkeit der Wandtafel, holt die Karten. Er verwahrt während der Unterrichtszeit den Klassenschlüssel und schließt während der Pausen ab und auf. Auch die Klassenhygiene kann ihm übertragen werden.
3. Der Bücherwart.
4. Der Klassenbuchführer.

sprechen, also geheime und öffentliche, direkte und indirekte Wahl, Plural- und Verhältniswahl (den „Proporz"), Einzel- und Listenwahl, relative und absolute Mehrheit usw.

Nach dem übereinstimmenden Urteil der Lehrer unserer Anstalt verdient die Aufsichtführung durch die Vertrauensmänner in den Pausen alle Anerkennung. Wie günstig sie wirkt, dafür ein charakteristisches Beispiel: Unsere Anstalt ist eine Doppelanstalt. Etwa 700 Schüler hausen in einem Gebäude, das ursprünglich nur für eine Realschule bestimmt und eingerichtet war. Es braucht nicht gesagt zu werden, daß bei dem Massenverkehr auf den Gängen und auf dem Schulhof während der Pausen die Aufsicht eine sorgfältige sein muß. Aber selbst bei der strengsten Überwachung durch die Lehrer und trotz Androhung schwerer Strafen war früher ein Übelstand nicht zu beseitigen: das Umherwerfen der papierenen Frühstückshüllen; Papierkästen sind genug vorhanden. Verbot und polizeimäßige Überwachung schienen geradezu zur Übertretung zu reizen. Befehle der Lehrer an die ersten besten Schüler, das Papier aufzuheben, führten, besonders bei älteren Schülern, stets zu innerem, zuweilen zu offenem Widerspruch, ja sogar zu Konflikten mit dem Elternhaus, das die Ansicht der Schüler, denen solche Dienstleistungen als entehrend erscheinen, unterstützt. Nach der Übernahme der Auf-

---

§ 5. Gleichzeitig sind die Stellvertreter zu wählen. Die Wahlen geschehen in Gegenwart des Ordinarius. Er erteilt im Einverständnis mit dem Direktor die Genehmigung. Vor den Wahlen hat der Ordinarius seine Schüler über die Pflichten der einzelnen Beamten zu unterrichten. Bei der Einführung in die Ämter geloben die Gewählten treue und gewissenhafte Amtsführung und Wahrung der Interessen der Gesamtheit. Annahme eines Amtes ist Ehrensache.

§ 6. Kein Schüler darf in der Regel in demselben Schuljahre länger als für die Dauer eines Tertials dasselbe Amt verwalten.

§ 7. Am Schlusse jedes Tertials unterliegt die Amtsführung der Begutachtung durch die Klasse und die Lehrer. Der Chronist hat die Ergebnisse in der Chronik der Klasse zu vermerken. Über die Tätigkeit des Ausschusses der Vertrauensmänner (siehe § 3) urteilen der Direktor und das Lehrerkollegium. Beschwerden der Schüler über die Mitglieder des Ausschusses gehen an den Direktor.

§ 8. Bei der Feststellung der Zeugnisprädikate über Betragen und Fleiß, sowie des Urteils über Vergehen ist Rücksichtnahme auf die Ansicht des Vertrauensmannes und der übrigen Inhaber von Klassenämtern unter Umständen empfehlenswert.

§ 9. Kameradschaftlichen gegenseitigen Einwirkungen zu sittlicher, geistiger und gesundheitlicher Förderung ist möglichst weiter Spielraum zu gewähren.

§ 10. Als Strafen kommen zur Anwendung:

1. Ehrenstrafen: a) mündlicher, b) schriftlicher Tadel (im Klassenbuch), c) Mitteilung an die Eltern, d) Verlust des aktiven und passiven Wahlrechts (Vermerk darüber in der Chronik) und Stellung unter unmittelbare Aufsicht der Lehrer.
2. Freiheitsstrafen: Arrest und Einschließung.
3. Stille Entfernung.
4. Ausschließung von der Anstalt.

Bedingte Verurteilung ist häufig empfehlenswert.

§ 11. Jeder Lehrer ist für die Amtsführung der unter seiner Aufsicht stehenden Beamten verantwortlich. Mit zunehmender Reife der Klassen beschränkt sich die Aufsicht auf Einsicht.

sichten durch die von den Schülern selbst gewählten Vertrauensmänner ist die Reinhaltung der Gänge und des Hofes sofort eine auffällig bessere geworden.*)

Von Zeit zu Zeit versammelt der Direktor sämtliche bei der Aufsicht mitwirkenden Schüler nebst den übrigen Vertrauensmännern in der Aula. Übelstände, die sich gezeigt haben, werden dann — auch von den Schülern — mitgeteilt und besprochen. Klassen und Schüler, die in auffälliger Weise gegen die Hausordnung verstoßen haben, werden genannt. Angeberei wird dabei nicht gezüchtet. Jeder Vertrauensmann teilt nachher seiner Klasse mit, was sie angeht, warnt vor Wiederholung von Vergehen und den Folgen. Ernstere Fälle von Übertretungen der Hausordnung sind, solange die neue Einrichtung besteht — es ist fast ein Jahr — nicht vorgekommen. Auch Unglücksfälle nicht.**) Gegen etwaige Haftpflicht hat sich das Kollegium versichert. Der geringe Betrag von ca. 3 Mark, von jedem Kollegen jährlich entrichtet, beseitigt die Furcht vor dem Richter. In jüngster Zeit ist es sogar möglich geworden, durch sogenannte Kollektivversicherung ganze Schulen mitsamt dem Lehrerkollegium für äußerst billige Sätze unter sehr günstigen Bedingungen gegen Unfälle zu versichern. Die Aufstellung und Führung der dazu nötigen Listen, sowie die Sammlung der Schülerbeiträge kann durch einen Ausschuß von Vertrauensmännern geschehen. Der Unterricht braucht nicht darunter zu leiden.

Die pädagogische Verwendung des Einflusses des Vertrauensmannes auf seine Kameraden ist, wenn sie mit Takt von seiten des Lehrers geschieht, sehr wirksam. Bei einer zweitägigen Studienwanderung durch die Eifel mit einer U 1 und O 2 ist der Verfasser durch die Vertrauensmänner der Klasse nicht nur bei der Führung der Kassengeschäfte, sondern auch bei der Handhabung der Reisedisziplin in einer Weise unterstützt worden, die alle Anerkennung verdient.

In der O 2, der Klasse des Verfassers, sind auch die übrigen Ämter seines

---

*) Habe selber Gelegenheit gehabt, von dieser guten Ordnung mich zu überzeugen, ohne daß die Schüler wußten, daß sie beobachtet wurden, und kann nur bestätigen, daß alles in wirklich unbefangener und selbstverständlich erscheinender Ordnung verlief. Mtth.

**) Hierbei muß ich auf eine sehr wichtige Frage hinweisen: Bei Besprechung der Schülerselbstmorde in dieser Monatschrift VIII, S. 129ff. hat Herr Prof. O. Gerhardt darauf hingewiesen, daß Schüler wohl das todbringende Gift länger bei sich getragen haben (S. 142), daß der Selbstmord im Umgang mit Freunden und Verwandten ein beständiges Gesprächsthema bildete (ebenda), daß die Schüler sich ihres aufgeklärten Standpunktes in Beurteilung des Selbstmordes gerühmt haben (S. 140), kurz, daß die Mitschüler um Selbstmordanschauung uud Selbstmordgedanken ihrer Kameraden gewußt haben (S. 146), daß sie es also in der Hand hatten, dem Unglück vorzubeugen, wenn nur der Direktor, die Lehrer und das Elternhaus zeitig von diesen krankhaften Erscheinungen etwas erfahren hätten. Würde in diesen Fällen (Herr Professor Gerhardt, mit dem ich darüber gesprochen, glaubt sie auf 50—60 % der Gesamtheit der Selbstmordfälle abschätzen zu müssen) den Lehrern oder dem Hause volles Vertrauen von seiten den Schülern geschenkt sein, so hätte oftmals Schlimmeres verhütet werden können. Sollte nicht die Selbstbetätigung der Schüler und das Zusammenwirken der Vertrauensmänner der Schüler mit ihren Erziehern in Schule und Haus reichen Segen bringen können? Wer selbst mit seinen Schülern im schönsten Vertrauensverhältnis gestanden, wird mir bestätigen, daß in den allermeisten Fällen unsere Jugend des Vertrauens würdig ist. Mtth.

Entwurfs eingeführt worden. Sie sind durchaus gewissenhaft verwaltet worden. Beschädigungen des Inventars sind seltener geworden und kommen eher zur Kenntnis der Lehrer als früher. Der Chronist hat über besondere Erlebnisse und Unternehmungen der Klasse, wie Museumsbesuche, Ausflüge usw. Berichte geliefert, deren Kenntnisnahme für die folgende Generation und deren Lehrer von Interesse ist und die Vorbereitung ähnlicher Ausflüge erleichtert.

Um den Schulstaat zu befestigen und weiter zu entwickeln, empfiehlt es sich, die Verwaltung der Klassenämter am Schluß der Amtsperiode durch die Schüler selbst besprechen und beurteilen zu lassen. Pflicht- und Verantwortlichkeitsgefühl der Beamten, sowie das Interesse der ganzen Klasse an der Selbstverwaltung werden dadurch erhöht, besonders wenn die Ergebnisse der Beurteilung in die Chronik der Klasse eingetragen werden. Bei einer solchen Gelegenheit hat ein Vertrauensmann der O 2, nachdem seine Amtsführung allgemein als tadellos anerkannt worden war, sich über die Enttäuschungen ausgesprochen, die ihm das Verhalten seiner Mitschüler, insbesondere ihre unvernünftigen Wünsche, zuweilen bereitet hätten. Bei solchen Besprechungen, die schon einen etwas parlamentarischen Zuschnitt annehmen dürfen, treten Dinge zutage, die für den Lehrer sehr interessant sein können, die ihm aber sonst leicht entgehen.

Es wäre gewagt, zu behaupten, daß sich das sittliche Niveau der Schüler unserer Anstalt infolge der neuen Einrichtung in auffälliger Weise gehoben hätte. Das Urteil des einzelnen Lehrers wird bei einer so schwierigen Frage nicht als maßgebend erscheinen. Die Einwirkung auf das Ehrgefühl der Schüler ist jedenfalls eine stärkere geworden und in Verbindung damit auch die Rücksicht der Lehrer auf diesen für die Erziehung so wichtigen Faktor. Stock und Hand spielen jedenfalls als Strafmittel keine Rolle mehr. Die Straf- und Tadeleintragungen in den Klassenbüchern haben sich eher vermindert als vermehrt. Rauchen und Wirtshausbesuch kommen auch jetzt noch vor. Diese Vergehen werden aber schwerlich aus einer Welt zu bannen sein, für die wie ein Naturgesetz das Sprichwort gilt: „Wie die Alten sungen, so zwitschern die Jungen." Solange die Gebildeten unserer Nation auf den Genuß von Alkohol und Nikotin nicht verzichten, bleibt ihr Beispiel „eine Sünde an den Kindern". Möchten wir Pädagogen übrigens uns der Tatsache recht bewußt werden, daß wir auf dem Gebiete der ethischen Erziehung im Vergleich zur wissenschaftlichen noch rückständig sind.

Aber auch im Unterrichtsbetrieb im engeren Sinn verdient die Selbstbetätigung der Schüler erweiterten Spielraum. Diese Erkenntnis hat sich gleichfalls in letzter Zeit mehr und mehr verbreitet und befestigt. Die Verfügung des preußischen Kultusministers über die Erprobung der Kurzstunden will die dadurch gewonnene freie Zeit in den Dienst der „Selbstbetätigung" der Schüler, u. a. der Anfertigung von Aufsätzen über freigewählte Themen gestellt sehen. Ein Aschenbrödel des deutschen Unterrichts, der freie Schülervortrag, kann nur dann zu der ihm gebührenden Stellung emporgehoben werden, wenn die freie Neigung des Schülers das Thema wählt, einerlei aus welchem Gebiete, ein Thema, an dem das persönliche Interesse des Schülers haftet. Ein sehr beliebter Tummelplatz freien Wollens und Könnens ist bei den Schülern der oberen Klassen das literarische Kränzchen. Aus demjenigen, das an unserer Anstalt besteht, ist vor kurzem eine öffentliche Aufführung

des — natürlich für eine Schüleraufführung zurechtgestutzten — Dramas „Die Quitzows" hervorgegangen, die viel Lob geerntet und redlich verdient hat. Ihre Vorbereitung hat die Lehrer wenig in Anspruch genommen. Nur die Anpassung an die Bühnenverhältnisse bedurfte fachkundiger Leitung. In einem selbstgedichteten Prolog betonte es einer der Mitschüler besonders stark, daß sie stolz darauf seien, eine Probe eigner Kraft zu geben.

Daß gegenwärtig auch in Deutschland in weiten Kreisen unseres Volkes reges Interesse an der Einrichtung des Schulstaates und der Ausdehnung ethischer und geistiger Selbstbetätigung der Schüler im Schulbetriebe herrscht, dürfte jedem Zeitungsleser bekannt sein. Es soll aber auch nicht verschwiegen werden, daß manche Amtsgenossen mit starken Bedenken abseits stehen. Daß aber viele Kopf und Herz in den Dienst dieser wichtigen Erziehungsaufgabe stellen, beweist dem Verfasser eine Menge von Zuschriften aus Kollegenkreisen. Und daß die Idee marschiert, bekunden zahlreiche praktische Versuche. Das Königliche Provinzial-Schulkollegium der Rheinprovinz hat die Försterschen Vorschläge als Thema der Verhandlungen der nächsten Direktorenversammlung gewählt, gleichzeitig mit dem verwandten Gegenstande des staatsbürgerlichen Unterrichts.

Zum Schluß noch einige Worte über die Vorteile, die ich mir von der Verwirklichung der Försterschen Ideen auch für unseren Beruf und unseren Stand verspreche. Unter dem Zwangscharakter unseres Schulwesens haben auch wir zu leiden gehabt. Auch wir sehnen uns nach freiwilligem Gehorsam, nach mehr Freude an unserer Tätigkeit, auch wir wollen Vorgesetzten gerne gehorchen, in denen wir unsere Freunde sehen, die wir zu den Unserigen rechnen können, die überzeugen, indem sie uns befehlen. Wieviel aber ist durch eine allzustrenge Handhabung der altpreußischen Disziplin auch an uns gesündigt worden! Arbeit ist geleistet worden, sehr viel, hier und da bis zum Übermaß viel, aber vielfach nur infolge von scharfer Kontrolle, von „Ukasen", Revisionen, infolge der behördlichen Wertschätzung unserer Persönlichkeit und der Beförderung nach Examensleistungen unserer Schüler, infolge der Sorge vor den Geheimberichten unserer Vorgesetzten, kurz infolge äußeren Zwanges. Wenn wir dasselbe System des äußeren Zwanges gegen unsere Schüler angewandt haben, so war das zu natürlich. Unser Stand hat schwer genug dafür gebüßt mit Opfern an Nervenkraft und Lebensfreude und sozialer Achtung. Wenn wir dem Geiste der Erziehung zur sittlichen Freiheit in der Schule weiter die Tore öffnen, als bis jetzt geschehen ist, so ist zu erwarten, daß auch wir in diesem Geiste geleitet werden. Ja, ich wage zu behaupten, daß sich dann ganz naturgemäß der Spielraum der Selbstbetätigung und Selbstverantwortlichkeit für den Erzieher erweitern wird. Auch die zu erwartenden Dienstanweisungen für Direktoren und Oberlehrer müssen, werden dann diesen Geist atmen. Sonst ist Gefahr vorhanden, daß Mißtrauen und Zwang und Zwietracht sich behaupten an Stellen, wo edles und veredelndes Vertrauen herrschen sollte.

Doch auch wir selbst können uns nicht freisprechen von Schuld. Eine notwendige Vorbedingung für die Erziehung zur sittlichen Freiheit unserer Schule ist unsere Selbsterziehung. Haben wir, hat unser Stand auf diesem Gebiete genug getan? Die altpreußische Disziplin läßt immer noch Spielraum für Selbsterziehung, das beweist diejenige in unserem Offizierkorps. Förster wird nicht müde, dem

Lehrer die Selbstbeherrschung zu empfehlen als erstes Gebot der Erziehung. Mißgriffe im Affekt haben in der Schule Unheil genug angerichtet. „Ach, der Zorn verderbt die besten," sagt Schiller im Siegesfest im Hinblick auf den großen Ajax, der in seiner Raserei unter einer Herde von unschuldigen Lämmern wütete. Die Ruhe ist Gottes, die Aufregung stammt vom Teufel, sagt ein Spruch des Koran. Bei den Griechen war das Hauptziel der Erziehung die σωφροσύνη, bei den Rittern des Mittelalters die mâze oder staete. Von dem Gentleman der Gegenwart verlangt man vor allem jene Wohlerzogenheit, die sich nicht gehen läßt. Selbstbeherrschung ist auch die beste Kur gegen die Nervosität, die Berufskrankheit unseres Standes. Der Schulstaat trägt dazu bei, die Lehrer zur Selbstbeherrschung, die der Gesundheit so förderlich ist, erziehen zu helfen. Man hat die Beobachtung gemacht, daß die deutschen Fürsten, seitdem sie konstitutionell regieren, bequemer leben und länger.

Die Strenge des Erziehers gegen sich selbst schafft erst den rechten Raum für die Liebe zu den Schülern, in der auch auf dem Gebiete der Erziehung „das ganze Gesetz hanget mitsamt den Propheten", eine Liebe, die auch das Verirrte wiederzufinden weiß. Allerdings, wir haben es in erster Linie mit Massenerziehung zu tun, aber die Seelsorge kann daneben tätig sein. Unsere Geistlichkeit hat übrigens auf dem Gebiete der Massenerziehung ohne äußeren Zwang in den christlichen Jünglingsvereinen, die ja gegenwärtig mit ihren Organisationen die ganze Welt umspannen, ein beachtenswertes Beispiel geboten.

Bei den Lehrern, nicht bei der Regierung muß die treibende Kraft der Weiterentwicklung der deutschen Schule gesucht werden. Möge die Regierung helfen, nicht zwingen. Möchten wir selbst diese Aufgabe als eine freiwillige Leistung übernehmen. Und möchten wir daran arbeiten mit dem Enthusiasmus, der Schiller, unseres Volkes besten Erzieher, bei seiner Lebensarbeit erfüllte:

„Damit das Gute wirke, wachse, fromme,
Damit der Tag dem Edlen endlich komme."

Elberfeld. Karl Heckmann.

Aus der Praxis des neusprachlichen Unterrichts.

„Something is rotten in the State of Denmark."

Trotz allem, was von Staat und Gemeinde seit Jahren für die Ausbildung neusprachlicher Lehrer und zur Hebung neusprachlichen Unterrichts an den höheren Schulen geschehen ist, steht man noch immer der unerfreulichen Tatsache gegenüber, daß die Leistungen der Schüler vielfach minderwertig sind, und daß trotz allem, was in der Theorie über diesen Unterrichtsgegenstand geschrieben und angeordnet worden ist, die Praxis des neusprachlichen Unterrichts noch viel zu wünschen übrig läßt.

Die folgenden Zeilen sollen dazu dienen, um auf einige Schäden aufmerksam zu machen, die der Förderung dieses Lehrgegenstandes hinderlich sind, sie sollen zugleich einige Mittel und Wege angeben, wie der Unterricht in neueren Sprachen

fruchtbringender zu gestalten wäre, und wie man durch Verbesserung der Methode auch bessere Resultate erzielen könnte.

Der Grundfehler beim neusprachlichen Unterricht, auf den Geheimrat Münch schon vielfach hingewiesen hat, liegt darin, daß viele Neusprachler noch immer in den Fußtapfen altsprachlichen Unterrichts weiter traben, wodurch sie sich und vor allem ihren Schülern jeden Erfolg und jede Freude am Unterricht vergällen und auf anders handelnde Kollegen, ihre Vorgänger oder Nachfolger im Unterricht, belastend, hemmend und lähmend wirken. Wem nicht Münchs Worte „die Sprachen sind für lebende Verwendung, nicht bloß für taubstumme Privatlektüre oder stille Briefschreiberei im kaufmännischen Kontor, daher ist die physische Richtigkeit die eine Hälfte der Gesamtaufgabe, die Grundmauer des Baues" als letzter Schluß neusprachlicher Weisheit gelten, der verkennt nach meiner Überzeugung gänzlich die Aufgaben der Neuzeit, daher werden ihn auch diese Zeilen nicht überzeugen. Ich wende mich daher zunächst an diejenigen Fachgenossen, die bei ehrlichstem Streben auf richtig eingeschlagenem Wege doch zu keinen recht befriedigenden Resultaten in ihrem Unterricht kommen, um hier den Gründen nachzuforschen, die an diesem Mißerfolg schuld sind, um auf die Hemmnisse neusprachlichen Erfolges aufmerksam zu machen und um zugleich einige Aufgaben des Unterrichts zu erörtern, die belebend und befruchtend auf denselben wirken könnten.

Natürlich können hier nicht alle Aufgaben, die der Unterrichtsprozeß der neueren Sprachen erfordert, Erwähnung finden, doch sollen wenigstens die elementarsten und wichtigsten gestreift werden. Ich weiß zwar, daß ich mit meinen Ausführungen dem, der die Fachschriften der letzten Jahre genau verfolgt hat, nicht viel Neues bieten werde, doch bin ich der Überzeugung, daß manche Sachen nicht oft und nicht eindringlich genug wiederholt werden können, um eine Besserung herbeizuführen, die noch immer ein unerreichtes Ziel aufs innigste zu wünschen bleibt. Denn wie die Verhältnisse augenblicklich liegen, hat der Neusprachler, der nach den Lehren Münchs oder der Reformer seinen Unterricht gestalten will, sich gegen ein Meer von Plagen zu waffnen; und das Ziel seines Strebens und seiner Arbeit, das Bild des, was er werden soll, damit sein Friede voll werde, ist ihm unerreichbar.

Ein Moment, das beim Unterricht außerordentlich erschwerend und hemmend wirkt, ist zunächst die große Schülerzahl, mit der man vielfach in unteren und mittleren Klassen zu rechnen hat. Beim Massenunterricht von vierzig und mehr Schülern gerade in neueren Sprachen, wo es noch mehr als in anderen Fächern darauf ankommt, den einzelnen Schüler soviel als möglich zur Betätigung in den Lehrstunden heranzuziehen, werden an die physischen Kräfte des Neusprachlers oftmals recht hohe Anforderungen gestellt, die bisweilen von Vorgesetzten und Amtsgenossen gänzlich unterschätzt werden. Doch da man vielfach mit vollen Klassen rechnen muß und die Leistungen deshalb nicht geringer werden dürfen, muß man eben auf Mittel und Wege sinnen, um auch bei großer Schülerzahl den einzelnen genügend zu fördern. Daß dies durch recht häufiges Sprechen und Singen im Chor wohl zu erreichen ist, bleibt eine Tatsache, die nicht genug hervorgehoben werden kann.

Mit der Anzahl der Schüler wächst natürlich auch die Zahl der zu korrigierenden Arbeiten, und die Last der Korrekturen wiegt besonders bei dem Neusprachler schwer. Die Berge von wöchentlich zu erledigenden Heften müssen auf die Dauer lähmend und abstumpfend auf die geistige Frische und Regsamkeit des Lehrers wirken. Wo bleibt Zeit übrig bei dem ermüdenden Gleichmaß der Tagesarbeit zu eigener Weiterbildung? Kaum kann man sich in der Fachliteratur auf dem laufenden halten. Wird nicht das Gefühl der Zurückstellung, der Verkennung seiner Leistungen bei dem Neusprachler erregt, wenn er sieht, daß andere Kollegen ganz wenige oder auch gar keine Korrekturen zu leisten haben, und daß doch keine Kompensation in bezug auf Stundenzahl ihm dafür geboten wird? Die Maximalstunden sind leider Normalstunden geworden, die Stundenverteilung ist bei großen Schulen nicht ohne Härten für den einzelnen, die leidigen Springstunden sind meist verlorene Zeit, wenigstens für den, der in lauten Konferenzzimmern nicht korrigieren kann, ohne sich nervös zu machen, wissenschaftliche Lehrstunden liegen an den Anstalten, die keinen verkürzten Lehrplan haben, vielfach noch an Nachmittagen, und schließlich hat wohl die Familie auch ihre Rechte zu verlangen — wo bleibt da Zeit zu weiterer Ausbildung?

Die an sich schon viel Zeit und Arbeit erfordernden schriftlichen Arbeiten werden manchmal durch verkehrte Behandlung noch zu einem weiteren Grund stillen Mißvergnügens und tiefer Entmutigung, zu einem Pfuhl der Unzufriedenheit bei allen Beteiligten, Lehrern, Schülern und Eltern. Sie werden vielfach noch zu schwer gestellt, da man leicht das Können der Schüler beim Extemporale oder Diktat überschätzt. Es ist nicht jedem Schüler gegeben, Fehler im Extemporale zu vermeiden, und beim Diktat kommt es sehr auf den Vortrag des Lehrers an, um es dem Schüler leicht oder schwer zu machen. Jedenfalls sollte stets an dem Grundsatz festgehalten werden, nichts Schriftliches von dem Schüler zu verlangen, was nicht vorher in der Klasse vorbereitet worden ist, und was der Lehrer selbst nicht spielend leisten kann. Man macht manchmal auf Ferienkursen, wo man selber Schüler ist und Diktate zu schreiben hat, an sich oder andern Kollegen eigenartige Erfahrungen, die wohl dazu geeignet sind, daß man bescheidener in seinen Anforderungen in bezug auf die schriftlichen Arbeiten der Schüler wird.

Ein weiterer Umstand, der die Arbeit des Neusprachlers sehr erschwert und das Interesse an seiner Schultätigkeit abschwächt, ist der ewige Wechsel im Unterricht. Für den neusprachlichen Unterricht ist es unbedingt notwendig, daß der Lehrer seine Schüler wenigstens zwei bis drei Jahre behält und mit ihnen weiter geht, wenn ihm nicht die Freude am Unterricht genommen und der Erfolg seiner Eigenart unterdrückt werden soll. Wir können und sollen nicht alle nach einer Schablone unterrichten, wenn dies der Fall sein sollte, dann könnte die Schularbeit ebenso gut von Sprechmaschinen geleistet werden, darum sollte man auch dem Lehrer Gelegenheit geben, seine Eigenart auf die Schüler gehörig wirken zu lassen. Das kann aber nur geschehen, wenn er mit seinen Schülern durch mehrere Klassen aufsteigt; dann erst kann er zeigen, ob seine Methode des Unterrichts die richtige war. Jeder intelligente Handwerker freut sich nicht allein über den klingenden Lohn, sondern auch über die vollbrachte Leistung, die er vor Augen sieht, der Neusprachler aber muß sich mit seinem Gehalte begnügen, ihm wird vor-

enthalten und entzogen, daß er „im innern Herzen spüret, was er erschafft mit seiner Hand". Hat er den rauhen Stoff behauen und bearbeitet, dann wird sein Werk nach einem Jahr einem andern übertragen, und er sieht's vielleicht erst nach Jahren in ganz anderer Gestalt wieder; oder er hat das Werk eines andern zu übernehmen und daran herumzuflicken, um es seiner Eigenart anzupassen. Da kommt man wohl schließlich zu der stillen Resignation: „Es ist all unser Tun umsonst, auch in dem besten Leben." Aber viele Köche verderben den Brei, Massenware ist vielfach Schundware, stets nur Durchschnittsware. Doch — wird man hiergegen einwenden — wenn der Lehrer nun auf falschem Wege ist, soll man ihn auf diesem Wege ruhig weiter mit seinen Schülern wandern lassen, anstatt den Schülern einen andern, bessern Führer zu geben? Das wäre Versündigung gegen die Jugend. Hiergegen ist zu sagen: Wird der Lehrer dadurch besser, wenn ihr ihn irgendwo anders hinpackt? Hättet ihr ihn nicht auf halbem Wege weggerissen, sondern ruhig seinen Weg weiter gehen lassen, bis er zu einem gewissen Ziel gelangt wäre, dann hätte er wohl erkannt, daß dies Ziel ein verkehrtes war; und ich setze das feste Vertrauen in die Ehrlichkeit und Pflichttreue eines jeden Lehrers, daß er das nächste Mal die Sache anders und besser machen würde. Und liegt es nicht am Wollen, sondern am Können des Lehrers, so ist mit dem ewigen Wechsel der Lehrkräfte auch noch nichts gewonnen, vielmehr wird dadurch das ganze Niveau des neusprachlichen Unterrichts an der betreffenden Anstalt zur Mittelmäßigkeit herabgedrückt.

Ein weiteres Hindernis für den Erfolg neusprachlichen Unterrichts, eine Erschwerung für die Fachlehrer, eine Geringschätzung ihrer Wissenschaft liegt darin, daß dieser Unterricht noch immer teilweise von Nichtfachmännern erteilt wird. Altphilologen, Theologen, Geschichtler, alle pfuschen uns ins Handwerk, und da sie natürlich nur grammatische Klassenlehrer nach dem Vorbild altsprachlicher Grammatisten sind und sein können, so verfehlen sie gleich zu Anfang ihre Aufgabe. Ein halbjähriger Aufenthalt eines Kollegen von einer andern Fakultät, im Auslande verbracht, genügt nach dem Urteil mancher Vorgesetzten dazu, auch ohne Fachstudium neusprachlichen Unterricht erfolgreich erteilen zu können. Denn die Notwendigkeit zu einer solchen Maßregel liegt meist nicht vor, der eigentliche Neusprachler muß dafür Deutsch oder andere Fächer geben, um überhaupt eine solche Maßnahme zu ermöglichen. Dies ist wohl der beredtste Beweis dafür, wie gering unsere Arbeit eingeschätzt wird, wieviel Mangel an Verständnis für den neusprachlichen Unterricht noch heute bei uns vorliegt, da ohne Not Amateure zu unserm Unterricht herangezogen werden. Wenn man außerdem noch Urteile über den neusprachlichen Unterricht hört, wie „Das bißchen Lesen und Übersetzen werden die Neuphilologen wohl noch leisten können", oder „Es hat gar keinen Zweck, soviel Gewicht auf die Aussprache zu legen, dieselbe muß doch später im Leben umgelernt werden", dann wundert man sich nicht weiter, daß Altphilologen, die nach dem Urteil eines ehemaligen bedeutenden Schulmannes a l l e s unterrichten können, und die wie der Rekrut unter Napoleon I. den Marschallstab für höhere Würden schon als junge Anfänger bei sich tragen, neusprachlicher Unterricht ohne Sach- und Fachkenntnis zuerteilt wird.

Der neusprachliche Unterricht ist von vornherein verfehlt, wenn nicht gleich zu Anfang das größte Gewicht auf richtige Aussprache gelegt wird, daher muß

vor allem der Lehrer selber theoretisch und praktisch lautlich geschult sein. Zur Erzielung einer reinen Aussprache sind phonetische Kenntnisse des Lehrers Vorbedingung, und die notwendigsten phonetischen Winke müssen ihm ebenfalls genau bekannt sein. Die Geduld und Energie eines Neusprachlers gehören eben dazu, immer und immer wieder die Sprachfehler und mangelhaften Lautbilder der Schüler zu korrigieren. Die Zeit, die man im Anfangsunterricht auf die Aussprache der Schüler verwendet, ist nie verloren; eine Lauttabelle sollte stets in allen Klassen hängen, da ohne sie ein Erkennen der falschen Laute gar nicht denkbar ist.

Die Behandlung der Grammatik, auch selbst im Anfangsunterricht, sollte nicht zu systematisch und abstrakt sein, sie sollte niemals zu einem Einpauken von Regeln und Ausnahmen ausarten, vielmehr mit Hilfe von kleinen Sätzen als Frage- und Antwortspiel nach den einzelnen Satzteilen sich gestalten, und Diktatübungen sollten häufig zur Befestigung der Regeln dienen. Immer sollte der Gedanke vorherrschen, daß Grammatik nicht Selbstzweck ist, sondern nur der Erkenntnis der Sprache und zum Satzaufbau dient, und daß auch der größte Grammatist noch weit entfernt vom Kennen und Können einer Sprache ist. Leider wird hierin noch sehr viel gesündigt, und besonders Kollegen, die nie im Auslande gewesen sind, und deren Sprachgefühl und Sprachbeherrschung wenig entwickelt sind, suchen nun dem Schüler durch detailliertes grammatisches Wissen, durch Tüfteln und Knitteln am Exzeptionellen, zu imponieren. An manchem Kollegen scheint in der Tat die ganze große Reformbewegung vorbeigerauscht zu sein, ohne den geringsten Eindruck hinterlassen zu haben. Nach dem alten Schlendrian wird weiter gewurstelt, ohne jedes Verständnis für die Aufgaben der Neuzeit. Und diese Art grammatischer Paukerei hört man bisweilen noch als „kraftvollen Unterricht" rühmen, während sie doch zu nichts anderm dient, als dem Schüler diesen Unterrichtsgegenstand gründlich zu verleiden. Das jugendliche Alter verhält sich ablehnend gegen abstrakte Sachen, ein rein theoretischer grammatischer Unterricht in den neueren Sprachen kann beim Schüler kein Interesse erwecken, sondern erzeugt nur Langeweile, den Todfeind alles Fortschritts und Strebens. Und da die schönsten grammatischen Regeln den Lehrer wie den Schüler beim Handhaben der Sprache, beim Sprechen, im Stiche lassen und beim Lesen nur dazu dienen von dem Inhalt der Lektüre abzulenken und das Verständnis für diese zu verwischen, ist ein allzu großes Hervorheben der grammatischen Seite im Unterricht für den Unterrichtsprozeß nur hinderlich und schädlich.

Mancher Lehrer benutzt auch wohl gar den Anfangsunterricht dazu, um sein sprachgeschichtliches Wissen dem Schüler vorzuführen, um eine Art Sprachvergleichung zu betreiben. Ich möchte hierbei nicht mißverstanden werden; selbstverständlich soll dem Schüler erzählt werden, was das für eine Sprache ist, in die er neu eingeführt wird, und wo das Volk, das diese Sprache spricht, wohnt und herstammt. Aber damit sollte man sich auch begnügen, Sprachvergleichung gehört nicht in die Schule, sie ist der Spracherlernung nur hinderlich. Allerhöchstens kann man in Prima, wer darauf Wert legt, auf die elementarsten Sachen der historischen Grammatik aufmerksam machen. Primaner haben eher dafür Verständnis und hier ist auch nicht mehr zu befürchten, daß die Sprachvergleichung eine so heillose Verwirrung bei den Schülern anrichtet, wie dies in mittleren Klassen

geschieht. Das Nebeneinander und Durcheinander der Sprachen wirkt nur verwirrend und hemmend auf die Erlernung derselben, wie dies am eklatantesten in der Reformrealgymnasial-Untertertia zutage tritt, wo durch die neun Stunden Latein das Französische mit vier Stunden ganz an die Wand gedrückt und schließlich in beiden Fächern nichts Rechtes geleistet wird.*) Sollen an Sprachvergleichung die Schüler ihren Scharfsinn üben, und soll es dabei auf eine Sprach-erlernung weniger ankommen, dann wären allerdings Bücher wie Jörss, Einführung ins Französische auf lateinischer Grundlage, zu empfehlen, stellt man aber Forderungen an den neusprachlichen Unterricht, wie Münch sie aufstellt, und die Neuzeit sie wirklich verlangt, dann würde ein derartiger Betrieb nur verhängnisvoll wirken.

Bei der Handhabung der Lektüre dient leider ebenfalls noch vielfach der altsprachliche Unterricht als Muster. Auch hier werden noch die elementarsten Fehler begangen. Man gibt Lektüre zu präparieren auf, ohne vorher das aufgegebene Stück laut den Schülern vorgelesen und die Schwierigkeiten erläutert zu haben. Als Hauptsache gilt immer noch die Übersetzung und die Durchnahme der Grammatik. Oder man feilt an der Übersetzung eines einzigen Satzes so lange herum, bis das Glockenzeichen ertönt und die Stunde zu Ende ist. Daß hierbei kein fliessendes Lesen erreicht werden kann, wird nicht in Betracht gezogen, und ebenso wenig wird bedacht, daß dem Schüler das Verständnis für den Inhalt verloren geht. Bei einem derartig schneckenhaft fortschreitenden Betriebe, der nicht einmal durch kursorisches Lesen aufgefrischt und ermuntert wird, bringt man es dann in einem Semester auf etwa dreißig Seiten der Velhagen und Klasingschen Schulausgabe. Wie soll nun bei diesem minutiösen Kleinbetrieb der nach Neuem durstende Geist des Schülers Befriedigung finden, wie kann er Interesse an dem Stoff gewinnen, der ihm in so kleinen Dosen verabreicht wird, und wie kann dabei von einem Eindringen in den Stil und Geist des Schriftstellers die Rede sein. Von einer Besprechung des Inhalts bei geschlossenen Büchern in der fremden Sprache ist vielfach auch nicht mal die Rede. — Auch die Auswahl der Lektüre läßt noch manchmal zu wünschen übrig. Bei derselben wird nicht immer sorgfältig genug verfahren, es wird noch vielfach nicht ganz zweckentsprechende Lektüre getrieben, die einer besseren weichen sollte. Ist es denn durchaus für das Erwecken vaterländischer Gesinnung notwendig, daß als Lektüre vielfach noch vorwiegend der Krieg von 1870/71 gewählt wird? Es wäre traurig um das patriotische Denken und Empfinden unserer Jugend bestellt, wenn dies nötig wäre. Für Kadettenanstalten lasse ich ein Überwiegen derartiger Lektüre schon wegen des ganzen Milieus gelten, aber die andern höheren Lehranstalten wählen besser Stoffe, die uns die Franzosen menschlich näher führen. — Vielfach werden auch zu harmlose und nichtige kleine Erzählungen als Klassenlektüre gewählt, die sich eher zur Privatlektüre eignen würden, und die bei dem langsamen Betrieb der Lektüre leicht ermüdend und langweilig wirken. Die Langeweile ist aber der Tod jedes Unterrichts. Überhaupt sollte an jeder Schule ein größeres Zusammenwirken der Fachlehrer in bezug auf den Unterricht und speziell in betreff der Lektüre stattfinden. Kein starrer Kanon sollte aufgestellt werden, der Lehrer müßte in seiner Wahl nicht eingezwängt werden, aber eine ge-

*) Da an anderen Orten günstigere Beobachtungen gemacht werden, wird der Verfasser auf allgemeine Zustimmung kaum rechnen können. Mtth.

wisse Schranke in bezug auf Schriftsteller und Stoff wäre im Interesse des Ganzen wohl angebracht.

Eine anregende Auffrischung bei dem ermüdenden Gleichmaß der Tage bietet für alt und jung die Poesie. Darum können nicht genug Gedichte im Unterrichte behandelt werden. Aber auch hier hängt es wieder ganz von dem Lehrer ab, ob die Poesie erfrischend und belebend auf die Seele des Schülers wirken soll. Das Gedicht muß zunächst von dem Lehrer deklamatorisch vorgetragen werden, dann erst darf ein Lesen von seiten der Schüler erfolgen. Eine Übersetzung oder besser noch eine erklärende Umschreibung in der fremden Sprache ist nur für die schwierigen Stellen erforderlich, und die grammatischen Erklärungen dürfen niemals zu weit führen. Als Abschluß dient dann am besten der Vortrag des Gedichts in guter poetischer Übersetzung. Ein Gedicht wirkt nur als Ganzes; in Einzelsätze zerhackt, zu grammatischer Kleinarbeit degradiert, geht seine hohe Schönheit verloren.

Eine Anregung für die Schüler gewähren manchmal auch Sprechstoffe, wie sie z. B. Kron in seinen Büchern zur Erlernung der lebendigen Umgangssprachen gibt. Auch das Trivialste wirkt bisweilen erfrischend auf den Geist, wenn es nur in geeigneter Form dargeboten wird. Ich habe einmal in den Verhandlungen einer Direktorenkonferenz gelesen, daß ein neusprachlicher Lehrer ein Eingehen auf derartige Stoffe zurückgewiesen hat mit der Begründung, daß sie nicht der Würde und dem Ernst des Unterrichts entsprächen. Ein solcher Standpunkt ist mir gänzlich unverständlich. Abgesehen davon, daß die Lehrpläne ein Eingehen auf derartige Stoffe geradezu vorschreiben, zeigt diese Ansicht wieder eine ganz unglaubliche Verkennung der Ziele des neusprachlichen Unterrichts, und ich sehe mich wieder veranlaßt, auf die schon oben zitierten Worte Münchs hinzuweisen, daß die neueren Sprachen in erster Linie für lebende Verwendung da sind und dementsprechend auch gelehrt werden müssen. Aber die ungeheure Schwierigkeit dieses Betriebes, der viel Überlegung und großen häuslichen Fleiß selbst bei dem Lehrer erfordert, der längere Zeit im Ausland gewesen ist, wird seitens Nichtfachgenossen ganz verkannt oder gar noch verächtlich behandelt. Es wird überhaupt nur selten anerkannt, daß der Neusprachler viel mehr Vorbereitung und häusliche Arbeit zum Unterricht nötig hat als alle seine andern Kollegen. Auf die Gründe hierfür ist schon vielfach hingewiesen worden. Zunächst kommt er meist nicht so gut vorbereitet auf die Universität wie sein altsprachlicher Kollege, und dann ist dort die Vorbereitung auf seinen künftigen Beruf manchmal noch recht ungenügend. Er muß täglich Neues zulernen und sich täglich in seiner Aussprache üben und korrigieren; je weiter er in die fremde Sprache eindringt, desto mehr kommt er zu der Erkenntnis der Schwierigkeiten, eine Sprache nur einigermaßen zu handhaben, von einem Beherrschen ganz abgesehen. Wer nicht täglich in den von ihm betriebenen Sprachen laut liest und spricht, der wird es auch nicht weit in denselben bringen.

Der Neusprachler muß noch mehr als seine andern Kollegen bemüht sein, stets das Interesse der Schüler wach zu halten, und falls dieses zu erlahmen scheint, es durch allerlei kleine Mittel wieder anzuregen versuchen. Denn die Stundenzahl, die den neueren Sprachen besonders an Gymnasien zugemessen worden ist,

genügt ganz und gar nicht für die große Aufgabe, die ihm gestellt ist, oder die er sich im Interesse seines Fachs selber stellt. Wie vorteilhaft steht ihm gegenüber der Altphilologe da, der sich trotzdem noch immer beklagt, daß er zu wenig Stunden habe. *Beati possidentes.*

Zur Auffrischung nicht allein, sondern auch zur Befestigung der Aussprache dient das Chorsingen bekannter französischer und englischer Volkslieder, das ebenfalls eine größere Beachtung verdient als ihm bisher zuteil wird. Es wird der Würde des Unterrichts auch keinen Abbruch tun, wenn der Lehrer manchmal am Schluß der Stunde eine Anekdote oder einen Witz erzählt und ein Rätsel aufgibt, wie derartiges sich z. B. bei Schenk, *Vive le Rire*, zusammengestellt findet.

Zur Belebung der geschichtlichen Lektüre dienen auch recht gut Bilder und Ansichten jeder Art, die die Örtlichkeiten darstellen, welche in der betreffenden Lektüre erwähnt werden. Eine Beschreibung von London oder Paris bleibt immer tot, falls sie nicht durch Ansichten illustriert wird. Diese beiden Metropolen sind so eng mit dem politischen und sozialen Leben der Nationen, deren Sprachen wir lehren, verknüpft, daß ein Verständnis der Geschichte beider Völker ohne Kenntnis der Hauptstädte unvollkommen bleibt. Die Lektüre Macaulays wird dem Schüler ein ganz anderes Interesse einflößen, wenn sie durch Ansichten vom englischen Parlamentsgebäude, vom Tempelgarten und seinen Hallen, von der Westminsterabtei, der Paulskirche, vom Tower usw. belebt wird, wenn man auf das Bild von Whitehall z. B. mit den Worten hinweist: „Wer von den Tausenden der blöden Menge, die hier täglich von Trafalgar Square nach Westminster Bridge hinabwandert, ahnt, daß hier einst das Schafott eines Königs gestanden hat.“ — Und ebenso kann dies bei der Lektüre der Geschichte der französischen Revolution geschehen. Wie ganz anders gewinnen die Begebenheiten jener schrecklichen Zeit Leben, wenn der Schüler einen Blick werfen kann auf die herrlichen Gärten, wo einst der stolze Tuilerienpalast stand, wenn er das Auge auf den mit Bürgerblut getränkten Grèveplatz und auf das Pariser Stadthaus schweifen lassen kann, wenn er den Concordiaplatz, wo die Guillotine ihr unheimliches Werk verrichtete, im Bilde erblickt. — Die Lektüre derartig beleben kann allerdings nur der Neusprachler, der selbst an den Stätten geweilt hat, wo sich diese welthistorischen Begebenheiten abgespielt haben. Wessen Fuß das Schlachtfeld von Battle (Hastings), die Höhen von Senlac, durchschritten, wer auf den von hohen Zedern umschatteten Ruinen des Hochaltars gestanden, wo einst Harold der Sachse fiel, wie ganz anders kann er die geschichtliche Entwicklung Englands seinen Schülern vortragen als derjenige, der seine Weisheit nur aus Büchern hat.

Aus diesen und vielen andern Gründen halte ich es für notwendig, daß der Neusprachler ins Ausland geht. Man wende nicht hiergegen ein, daß sich nur die wenigsten eine Reise ins Ausland leisten können. An den pekuniären Verhältnissen liegt es meist nicht, unser Gehalt ist jetzt so geregelt, daß eine Reise ins Ausland während der großen Ferien wohl zu erschwingen wäre, falls nur der gute Wille dazu vorhanden ist. Fast jeder leistet sich einmal im Jahre eine größere Ferienreise; Kollegen, die jährlich in die Alpen oder noch weiter hinaus reisen, könnten ebenso gut Länder französischen Sprachgebiets oder England zu ihrem Reiseziel wählen, z. B. lebt man in vielen englischen Badeorten weit billiger als

bei uns in Deutschland. Aber es herrscht, hauptsächlich bei älteren Fachgenossen, eine erschreckliche Scheu vor Reisen in die Länder, deren Sprachen sie betreiben, und doch wäre eine solche Reise für manchen Kollegen recht erziehlich, da er dann zu der Erkenntnis kommen würde, daß man mit grammatischen Kenntnissen allein nicht weit kommt. Für jüngere Kollegen, die noch nicht durch familiäre Rücksichten gebunden sind, ist es einfach Ehrenpflicht, der sich keiner entziehen dürfte. Oder sollte diese Unlust zu Auslandsreisen ein Zeichen unsrer materialistischen Weltanschauung sein? Will man erst lieber abwarten, ob Staat oder Gemeinde ein Stipendium gewährt?

Eine sehr gute Einrichtung zur Hebung des neusprachlichen Unterrichts ist der Lehreraustausch unter den drei Nationen. Wer als jüngerer Kollege das Glück hat, daß ihm eine derartige Stelle angeboten wird, kann seinem Schicksal dankbar sein, da er auf diese Weise etwas kennen lernt, was den wenigsten geboten wird. — Was nun den Aufenthalt ausländischer Lehramtspraktikanten bei uns betrifft, so bedarf derselbe, um nutzbringend für Lehrer und Schüler zu werden, noch bedeutend der Klärung. Es ist gewiß ein großer Vorzug für die Anstalt, der vom Staate ein solcher Praktikant zugewiesen wird, aber diese günstige Gelegenheit will auch richtig angefaßt und ausgenutzt werden. Manchmal liegt es allerdings am ausländischen Praktikanten selbst, wenn der Nutzen für die Schule minimal ist. Wenn dies ein Mann ist, der kein pädagogisches Geschick besitzt, der keine Ahnung von dem Wohlklang und der Schönheit seiner eigenen Muttersprache hat, dem auch nichts daran liegt, die Schüler für sein Vaterland und seine Sprache zu interessieren, sondern dessen ganzes Interesse nur darauf bedacht ist, schnell Deutsch zu lernen, dann ist allerdings nicht viel Vorteil für die Anstalt, der er zugewiesen ist, zu erwarten. — Manchmal liegt es aber auch an andern Verhältnissen. Die Lehrer selbst sind oft mit Arbeit überlastet, so daß sie sich nicht noch viele Extrastunden zum Hospitieren zumuten können, oder der Leiter der Anstalt, der pädagogische Vorschläge seiner Lehrer als Eingriff in seine Rechte betrachtet, gibt den Unterrichtsplan für den Praktikanten an und geht wohl gar von der Ansicht aus, daß der Ausländer in erster Stelle dazu da sei, Deutsch an seiner Anstalt zu lernen.

Recht geeignet dazu, das Interesse der Schüler zu heben und ihre Kenntnis zu bereichern, ist die Einstellung von leichten französischen und englischen Schulausgaben in die Schülerbibliothek der Primen. Allerdings müßte diese Lektüre nicht zu einem Durchschmökern auf den bloßen Inhalt hin ausarten, wie es leider im Deutschen vielfach der Fall ist. Über den Inhalt des Gelesenen muß sich der Primaner in freiem Vortrage vor der Klasse gelegentlich ausweisen. Die Viertelstunde, die auf diese Weise vom regelrechten Klassenunterricht abgeht, ist nie verloren, weder für den Vortragenden selbst noch für seine Mitschüler. Der freie Vortrag wird leider noch immer zu wenig in allen Fächern geübt.

Ein gutes Mittel zur Erlangung größerer Sprechfertigkeit bietet für die Prima auch ein Thema, das von zwei Schülern entgegengesetzter Ansicht zu Hause gehörig vorbereitet wird, um dann als Debattierübung in der Klasse behandelt zu werden. Hierzu wählt man am besten Probleme der Gegenwart, wie z. B. Ist eine künstliche Einheitssprache lebensfähig? Sollte die Todesstrafe abgeschafft werden? Sollte England Ägypten räumen? usw. Man würde hierbei den Schülern Gelegenheit

geben, ihre eigenste Meinung zu Tagesfragen zu äußern und zu begründen. Außer den beiden zunächst dabei beteiligten Schülern würden sich bald andre melden und an der Diskussion der betreffenden Fragen in dem einen oder andern Sinne teilnehmen. Der Betätigung der ganzen Klasse bei der Behandlung derartiger Fragen wäre man sicher, da das Interesse der Jugend gerade für solche Tagesfragen ungemein aktuell ist. Allerdings muß der Lehrer selbst hinreichend sprachgewandt und auf alle möglichen Eventualitäten vorbereitet sein, um den Schülern helfen zu können.

Etwas, was dem Neusprachler viel Zeit in seinen Lehrstunden bei geschichtlicher Lektüre raubt, ist die grobe Unkenntnis der Schüler in der englischen und französischen Geschichte. Ich werfe hiermit keinen Stein auf den Geschichtslehrer. Die Weltgeschichte ist ein so weites Gebiet, die Stundenzahl für Geschichte und Geographie so gering, die Belastung des Gedächtnisses der Schüler so groß, daß es schon anzuerkennen ist, wenn sie in der deutschen Geschichte gut Bescheid wissen. Wie ist nun aber eine bessere Kenntnis der englischen und französischen Geschichte den Schülern beizubringen? — Ferner liegt, wie ich schon vorhin angedeutet habe, durchaus die Notwendigkeit vor, die Schüler mit den beiden Großstädten London und Paris sowie mit den wichtigsten historischen Stätten beider Länder bekannt zu machen. Soll man auf derartigen Lesestoff die Zeit eines Semesters oder gar eines Schuljahrs verwenden? — Und noch ein weiteres: Die Zeit für die Lektüre ist sehr beschränkt, und doch möchte man die Schüler der Oberklassen nicht bloß mit einem einzigen Werk eines bedeutenden Schriftstellers, nicht bloß mit einem Gedicht eines gottbegnadeten Dichters, sondern noch mit weiteren Perlen ihres Geistes bekannt machen. Wie kann dies erreicht werden?

Die Antwort auf alle drei Fragen lautet: durch einen Turnus von Lichtbildervorträgen, der sich auf zwei bis drei Jahre erstreckt und der dann regelmäßig wiederholt wird. Wie sich in Versailles dem Beschauer des Schlosses die ganze Geschichte Frankreichs in farbenprächtigen Bildern entrollt, so kann man mit Hilfe von Lichtbildervorträgen den Schülern leicht ein tüchtiges Stück Geschichte beibringen. Nicht allein die Jugendzeit eines Dickens, sondern auch Römertum und Angelsachsenherrschaft steigen aus der Vergangenheit auf bei einem Projektionsvortrag, der eine Wanderung durch die Grafschaft Kent, den Garten Englands, behandelt. Der Kampf des englischen Königtums mit seinen trotzigen Baronen, das Zeitalter der jungfräulichen Königin, der Schwan von Avon und andre mächtige Erinnerungen sind mit der Grafschaft Warwick, dem Herzen Englands, eng verwoben. Die trauten Erzählungen eines Dickens, des beredten Predigers der Menschenliebe, die wundervollen Schöpfungen eines Tennyson (*The Brook*, *Dora*, *Enoch Arden*), des Bauern Burns Meisterwerk (*The Cotter's Saturday Night*), das bei seinem dankbaren Volke noch heute als ein Evangelium gilt, Lafontaines unsterbliche Fabeln und hundert anderes lassen sich hierzu verwenden.

In den meisten Fällen werden derartige Vorträge meist noch dem Ausländer allein überlassen, der vielleicht einmal im Jahre dazu engagiert wird. Doch nützt dieser einmalige Vortrag den Schülern herzlich wenig, die Sache mußte öfter wiederholt werden. Es wäre sehr erfreulich, wenn sich mehr Fachgenossen für derartige Vorträge bereit fänden. In jedem größeren Kollegium würde sich wohl

eine geeignete Persönlichkeit finden, die außer guter Aussprache auch genügendes rezitatorisches Talent besäße, um derartige Vorträge übernehmen zu können; jedenfalls würde man im Bezirk eines Provinzialkollegiums nicht lange nach einem zu diesem Zweck geeigneten Fachmann zu suchen haben. Die Beschaffung der Lichtbilder für die Schulen wäre auch nicht unerschwinglich. Wenn ein Franzose für eine einstündige Rezitation manchmal über achtzig Mark erhält, so würde man für diese Summe schon eine große Anzahl Lichtbilder beschaffen können. Vielleicht könnten sich auch mehrere Schulen zu diesem Zweck vereinigen und eine gemeinschaftliche Zentrale bilden, an die jede Schule jährlich einen kleinen Beitrag zur Beschaffung von Lichtbildern abliefert. Für derartige Vorträge sind bis jetzt nur in London und Paris geeignete und gute Lichtbilder zu haben; da die Leihgebühr unverhältnismäßig teuer ist und die Bilder auch öfter Verwendung finden sollen, erwirbt man sie am besten käuflich. Um den Schülern den Inhalt derartiger Vorträge leicht zugänglich zu machen, könnten dieselben sehr wohl als Themen für Programmabhandlungen dienen.

Wir leben im Zeitalter des Verkehrs. Ob die Engländer und Franzosen uns freundlich oder feindlich gesinnt sind oder bleiben, das können wir mit Gleichmut ansehen, eine Kenntnis ihrer Sprachen ist aber heute auf vielen Gebieten des Lebens für uns durchaus notwendig. Sollte man deshalb nicht alle Mittel aufbieten, um dieser Kenntnis die Wege zu bahnen? Und noch ein Höheres: Zu einer harmonischen Ausbildung für das Leben des zwanzigsten Jahrhunderts gehören die Sprachen der beiden Kulturvölker, die die Welt mit philosophischen Ideen ausgerüstet haben, die bahnbrechend geworden sind für die Neuzeit; die Internationalität der Wissenschaft verlangt nach einem engeren geistigen Verkehr der Nationen. Wir wären rückständig in unserm Schulwesen, wenn wir der Kenntnis der neueren Sprachen nicht die gebührende Förderung gewährten. —

But soft! Methinks I scent the morning air.

Thorn. R. Schmidt.

Die Grazer Thesen über die Ausbildung der Lehrer der Erdkunde.

Der Beschluß der Hamburger Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner 1905, den Gedankenaustausch zwischen den Lehrern der Universitäten und der höheren Schulen besonders zu pflegen, sollte auf der Grazer Versammlung sich hauptsächlich auf die beiden Fächer Deutsch und Erdkunde erstrecken. Für die Erdkunde hatten die orientierenden Vorträge in der Hauptversammlung übernommen die Herren Universitätsprofessor Dr. Brückner (Wien, früher Halle a. d. S.) und Oberlehrer Dr. Lampe (Berlin). Da dieser aber am Erscheinen verhindert war, wurde sein Vortrag nur in der Fachsitzung der geographischen Sektion verlesen. Beide Herren hatten ihren Vorträgen Leitsätze zugrunde gelegt. Diese berührten sich erfreulicherweise in vielen Punkten, so daß sie in einer längeren Beratung der geographischen Sektion, an der sich besonders die Universitätsprofessoren Dr. Brückner (Wien) und Dr. Sieger (Graz), die Mittelschulprofessoren

Dr. Binn und Dr. Krebs (Wien) sowie der Unterzeichnete beteiligten, zu einheitlichen Forderungen vereinigt werden konnten. Sie wurden in der folgenden Fassung auch von der Hauptversammlung, und zwar großenteils einstimmig, angenommen.

A.

1. Lehrer der Erdkunde bedürfen einer gediegenen wissenschaftlichen Ausbildung, die, frei von Einseitigkeiten, das ganze Anschauungsfeld geographischer Wissenschaft umfaßt.

2. Bei der Erzielung dieser Ausbildung spielt die Beteiligung der Studierenden an den sorgfältig auszubauenden, vor Überfüllung zu schützenden Seminarübungen mit eigenen Arbeiten eine Hauptrolle. Besonderer Pflege bedürfen die wissenschaftlichen Exkursionen.

B.

Im Interesse der Heranbildung der Geographielehrer auf der Universität wird daher empfohlen:

1. Einführung

a) einer propädeutischen Vorlesung über allgemeine Geographie, welche jedes Jahr den Studierenden, die das große Kolleg über allgemeine Geographie noch nicht hören konnten, die zum Verständnis der Vorlesungen über Länderkunde nötigen Vorkenntnisse vermitteln soll;

b) einer Vorlesung über Methodik des geographischen Schulunterrichtes am Schlusse der Studienzeit.

2. Ausbau der geographischen Übungen, und zwar durch:

a) Einführung (Erweiterung) eines Proseminars, das in den Gebrauch der geographischen Hilfsmittel, vor allem der Karte, einzuführen und auch zum geographischen Zeichnen anzuleiten hat.

b) Einführung (Erweiterung) praktischer Übungen für Vorgerückte, in denen in Ergänzung der überall üblichen Seminarvorträge die Studierenden, u. a. an Reliefs und Bildern und durch Karteninterpretation im geographischen Erfassen und Denken geschult werden;

c) Ausgestaltung der geographischen Exkursionen, auf denen der Student selbst beobachten lernen soll, aber auch Erfahrungen sammeln kann, wie er später Schülerausflüge zweckmäßig zu leiten hat.

3. Grundlegende Vorlesungen über Geologie, Weltgeschichte und Volkswirtschaftslehre sollten von allen Lehramtskandidaten der Geographie gehört werden.

4. Im Interesse einer geschlossenen wissenschaftlichen Ausbildung wird eine Beschränkung in der Freiheit der Wahl der Fächer für die Lehramtsprüfung empfohlen. Die Fächer, die sich bei der Lehramtsprüfung zur Verbindung mit Geographie besonders eignen, sind a) Geschichte, b) Biologie und Geologie, c) Mathematik und Physik.

Zu diesen Thesen möchte ich einige Erläuterungen hinzufügen:

A. 1. Die Forderung erscheint selbstverständlich, und doch muß sie gestellt werden. Zwar ist eine Unterscheidung in der Ausbildung der geographischen Forscher und Geographielehrer im allgemeinen nicht nötig, denn der Lehrer bedarf

ebenso wie der Forscher einer gründlichen wissenschaftlichen Durchbildung, weil nur der Lehrer, der über dem Stoff steht, die ihm anvertrauten Schüler fördern kann, aber in der Unterrichtspraxis wird in keinem andern Lehrfache gegen die so selbstverständliche Forderung gefehlt wie beim Erdkundeunterricht. Statistische Untersuchungen, die an den höheren Schulen im Königreich Sachsen, in Elsaß-Lothringen und in Berlin vorgenommen wurden, ergaben, daß nur 42—47% aller Erdkundestunden von Lehrern erteilt wurden, die die wissenschaftliche Vorbildung für das Fach besaßen. Ähnlich liegen die Verhältnisse im Deutschen Reiche fast überall; denn der Erdkundeunterricht wird oft Herren nur deshalb zugewiesen, damit sie auch einige Stunden erhalten, die nicht mit Korrekturlast verbunden sind. In Österreich dagegen, wo an jeder Mittelschule mindestens eine Stelle für einen Geographen eingerichtet ist, fallen nur 5% der Geographiestunden Nichtfachleuten zu.

B. 1. a) Im Mittelpunkt der erdkundlichen Studien muß unbedingt die Länderkunde stehen. Die Vorlesungen aus dem Gebiete der Länderkunde sind aber den Studierenden nur verständlich, wenn diese auch einige Kenntnisse aus der allgemeinen Erdkunde besitzen. Leider sind die von den Schulen mitgebrachten Vorkenntnisse bei der heutigen Lage des Erdkundenunterrichts dort so gering wie in keinem andern Fache, und darum müssen sich die Studierenden diese Kenntnisse sofort beim Beginn des Universitätsstudiums erwerben. Die Hauptvorlesung über allgemeine Erdkunde kann, falls die Länderkunde nicht Not leiden soll, höchstens alle drei Jahre gehalten werden, und so ist ein einführendes Kolleg, das mindestens alle Jahre gehalten wird und am besten an die Heimat anknüpft, erforderlich. Für die Abhaltung solcher Kollegs ist an jeder Universität ein Lehrauftrag zu erteilen, ähnlich, wie das auf andern Gebieten, z. B. dem der klassischen Philologie und der naturwissenschaftlichen Fächer, bereits geschehen ist und für die Bürgerkunde neuerdings erstrebt wird.

B. 1. b) Die Einführung in die Methodik des geographischen Schulunterrichts könnte dem Seminar- und Probejahr überlassen werden, wenn an den mit Seminaren verbundenen höheren Schulen tüchtige Didaktiker für Erdkunde in ausreichender Zahl vorhanden wären. Leider haben, wie sich aus den Bemerkungen zu A. 1. ergibt, die die Seminare leitenden Direktoren nicht immer ausreichendes Verständnis für den erdkundlichen Unterricht, und so liegt die überaus schwierige Methodik gerade dieses Faches recht im argen. Darum muß bereits auf der Universität dem Schulunterricht vorgearbeitet werden. Ob dazu freilich eine besondere Vorlesung über Methodik erforderlich ist, bezweifle ich.

B. 2. a) Mir erscheint es nach den eigenen Erfahrungen zweckmäßiger, daß die methodische Anleitung für den Schulunterricht schon im geographischen Proseminar gelegentlich mit erfolgt, dessen Leitung womöglich einem Schulmanne zu übertragen ist oder einem Dozenten, der sich selbst eine Zeitlang als Lehrer an höheren Schulen geübt hat. Das Hauptgewicht ist in diesem Proseminar zu legen auf das Lesen von Karten aller Art, auch geologischer, klimatologischer, wirtschaftsgeographischer u. a., auf das Schätzen und Ausmessen von Entfernungen, auf die Deutung geographischer Bilder, die so überaus nützliche Verwendung der Kreide u. a. m.

B. 2. b) Die hier gewonnenen Kenntnisse sind in dem unter Leitung des Universitätsprofessors stehenden Hauptseminar zu erweitern und zu vertiefen, und hierbei wird sich auch in manchen Fällen die Ausbildung des Geographielehrers von der des Forschers scheiden müssen.

B. 2. c) Viel ist auch für die Methodik des Schulunterrichts zu erreichen auf geographischen Exkursionen, deren Bedeutung für die Ausbildung der Geographielehrer überhaupt nicht hoch genug angeschlagen werden kann. Diese Exkursionen müssen systematisch ausgebaut werden sowohl durch einführende Besprechungen als auch durch zusammenfassende Erörterungen nach ihrem Abschluß unter Zuhilfenahme von Lichtbildern, die an Ort und Stelle aufgenommen sind. Auf solchen Ausflügen muß der Student die nähere und weitere Umgebung der Universitätsstadt in natürlicher und wirtschaftlicher Hinsicht erforschen, sich im Vergleichen von Wirklichkeit und Karte üben und dabei zugleich lernen, wie er sich später als Lehrer eine Heimatkunde seiner Schulstadt selbst gestalten und sie auf Schülerausflügen seinen Schülern klarlegen kann. Solche Schülerausflüge sind für den erdkundlichen Schulunterricht von größtem Werte, nicht bloß durch den Gewinn von Kenntnissen, den man auf ihnen erzielt, sondern auch in erzieherischer Hinsicht ganz allgemein, und weil sie die Freude an der Natur fördern. Wie hoch man sie jetzt überall einschätzt, zeigte die Einstimmigkeit aller Schulmänner auf der Grazer Versammlung.*)

B. 3. In neuerer Zeit wird, zumal im Deutschen Reiche, die naturwissenschaftliche Seite der Erdkunde gewaltig überschätzt. Demgegenüber ist bei der Erdkunde die geschichtliche Entwicklung stärker zu betonen, bei der physischen Erdkunde durch die Geologie, bei der anthropographischen durch die Weltgeschichte und Volkswirtschaftslehre. Die dafür erforderlichen Kenntnisse, die zwar nicht im entferntesten das Gebiet der Einzelwissenschaften zu umfassen brauchen, können in den geographischen Kollegs trotzdem nicht übermittelt werden, sondern müssen Fachvorlesungen vorbehalten bleiben. Von einer eingehenderen Kenntnis der Geophysik, die freilich für den geographischen Forscher unbedingt nötig ist, kann bei dem Geographielehrer eher abgesehen werden.

B. 4. Diese These bringt eine wesentliche Abänderung der bisher in Preußen und anderen deutschen Staaten geltenden Bestimmungen für die Staatsprüfung, nach denen Erdkunde zu allen Prüfungsfächern hinzutreten kann, während in Österreich überhaupt nur die Verbindung Geschichte und Erdkunde zulässig ist.**) Es wird hier eine Forderung wiederholt, die der Geographentag zu Lübeck im Juni 1909 aufstellte; denn ein wissenschaftlicher Zusammenhang des Studiums der Erdkunde mit dem der Sprachen läßt sich kaum herstellen, und eine Ver-

---

*) Über die Ausgestaltung solcher Schülerausflüge für die einzelnen Klassenstufen sprach in höchst anregender Weise auf der Grazer Versammlung Prof. Dr. N. Krebs (Wien). Der Vortrag liegt bereits gedruckt vor in der Zeitschrift für Schulgeographie (Wien, Alfred Hölder.) 31. Jahrgang, Heft 2, Seiten 46—53.

**) Die Vereinigung dieser Fächer unter einen Lehrer ermöglicht u. a. auf den österreichischen Mittelschulen, an denen Erdkunde auch auf der Oberstufe als besonderes Lehrfach eingeführt ist, tieferes Eingehen auf Verfassung, Volkswirtschaft und Kunst des Vaterlandes, was auch in Preußen erwünscht wäre.

bindung der Lehrfächer Religion, Hebräisch, Erdkunde und Französisch, die vorgekommen ist, wirkt zum mindesten befremdend. In der Schulpraxis — und das wurde auch von mehreren preußischen Direktoren betont — ist die Verbindung der Erdkunde mit den sprachlichen Fächern nicht unerwünscht, solange die Erdkunde — leider — auf den deutschen höheren Schulen ganz als Nebenfach betrieben wird und von der Oberstufe so gut wie ausgeschlossen bleibt; aber diese schultechnischen Erwägungen können für den wissenschaftlichen Betrieb der Erdkunde nicht maßgebend sein.

Halle a. d. Saale. Richard Herold.

Physikalische Schülerübungen.

Die physikalischen Übungen des Sophienrealgymnasiums sind mehrfach beachtet, auch gebilligt worden; so folge ich gern der Einladung, die Form unseres physikalischen Übungsunterrichtes zu beschreiben.

Ostern 1896 begannen unter freiwilliger Beteiligung unsere Primaner und Obersekundaner physikalische Messungen. Dabei arbeitete jeder Teilnehmer im Durchschnitt wöchentlich eine Stunde, genauer in jeder dritten Woche einen dreistündigen Nachmittag. Der Grund für diese Zeiteinteilung lag in der Rücksicht, welche auf die verlorene Zeit des Schulweges genommen wurde, dann aber auch in dem Umstande, daß viele unserer Arbeiten zu ihrer Ausführung mehr als eine Stunde, manche fast drei Stunden erfordern. Überhaupt folgte ich dem Grundsatz, von den einfachsten Messungen abzusehen und selbst vor den schwierigsten nicht zurückzuschrecken; wollen doch unsere Übungen nicht der Vorbereitung auf den gemeinschaftlichen Klassenunterricht der Schüler, sondern der Einübung und Vertiefung des Gelernten dienen und noch dem Begabtesten eine Höhe bieten, deren Erklimmung ihn mit Stolz erfüllt. So beginnen zwar unsere Schüler mit der Handhabung des Kraftmessers, der Schublehre und des Spiegelmaßes, mit Dichtebestimmungen und verhältnismäßig einfachen thermometrischen und galvanometrischen Beobachtungen, in der Optik mit der Auffindung von Brennweiten und Brechungszahlen, in der Akustik mit der Messung von Tonhöhen und Wellenlängen; doch kommen sie auch an ein Normalmeter, das bei uns an Stelle des Kathetometers tritt, und an die chemische Wage; sie arbeiten mit hochgradigen und Normalthermometern, um schwierige Schmelzpunkte, spezifische, Schmelz- und Verdampfungswärmen aufzufinden; sie handhaben das Voltameter, das Spiegelgalvanometer und das Quadrantenelektrometer; sie messen die Fallbeschleunigung nach dem Bordaschen Verfahren und Zeitstrecken mit dem Hippschen Chronoskop; sie enden beim Spiegelsextanten und dem Spektrometer, welche 10- und 30-Sekundenablesungen gestatten. Dabei entscheidet nicht, daß, sondern wie eine Aufgabe erledigt ist; kann ja doch eine einfache Längenmessung mit sauberster Beobachtungskunst, dagegen eine Spektrometerbestimmung als Pfuscherarbeit ausgeführt werden. Daher gilt bei uns eine Aufgabe erst dann als gelöst, wenn das Ergebnis jenes Maß

von Genauigkeit aufweist, welches die verwendete Vorrichtung gestattet; dabei soll die Sorgfalt der Ablesungen stets bis zur Wahrnehmungsgrenze getrieben werden, so daß z. B. bei allen Teilungen die Zehntel noch zu schätzen sind. Jeder Schüler soll sich bei uns als junger Forscher fühlen, der für die Schärfe seiner Beobachtungen einzustehen hat; deshalb führt er seine Messung im allgemeinen mehrfach, gewöhnlich 5 oder 10 mal durch, um den Mittelwert seiner Beobachtungen als seine Leistung anzugeben. Ist die geforderte Genauigkeit dann nicht erreicht, so muß die ganze Messungsreihe wiederholt werden. Ein kurzer Bericht über die Beobachtungen und über deren rechnerische Verwertung ist in ein Beobachtungsheft einzutragen.

Da an einer Aufgabe stets nur ein Schüler tätig ist und Anfänger in praktischer Arbeit viel Anleitung gebrauchen, so muß die Zahl der gleichzeitig Arbeitenden nach den gemachten Erfahrungen etwa sieben betragen. Weniger Schüler beschäftigen den Lehrer nicht ganz und entbehren zugleich der Anregung, die eine größere Zahl Gleichstrebender aufeinander auszuüben pflegt, der sogenannten Suggestion der Masse; wächst die Teilnehmerzahl auf neun oder gar zwölf und mehr, wie wir dies oft gehabt haben, so reicht die Anleitung nur eines Lehrers nicht hin, um Stauungen in der Arbeit und damit Augenblicke der Langenweile gerade bei den am schnellsten vorwärts Strebenden zu verhüten. Damit die Zeit mit theoretischen Aufklärungen nicht verloren geht, werden die zu bearbeitenden Aufgaben eines Halbjahrs, etwa ein Dutzend, aus dem Lehrinhalt des zuletzt verflossenen Semesters entnommen und am ersten Arbeitsnachmittag den Schülern mit der Weisung mitgeteilt, die erforderlichen Vorstellungen und Gesetze sich gegenwärtig zu halten. Die Rücksicht auf die begrenzte Zahl der vorhandenen Geräte fordert, daß zu einem Arbeitsnachmittag Schüler von verschiedenen Arbeitsgebieten vereinigt werden; daher arbeiten Angehörige der beiden Primen mit Obersekundanern zugleich und wirken nebenher durch ihre schwierigeren Aufgaben anregend auf diese.

Die benutzten Geräte sind die gleichen, die auch im Klassenunterricht verwendet werden. Die anfänglich gehegte Befürchtung, daß die Zerstörungen der Ungeübten die Sammlung in kurzer Zeit verwüsten und also dem Verwalter die Bürde der Instandhaltung unerträglich machen würden, hat sich nicht bestätigt; sind doch an kostbareren Apparaten bisher nur einige Normalthermometer zerbrochen worden; zudem leitet mich die Überzeugung, daß eine Vorrichtung besser von den ungeschickten Händen eines Strebsamen verdorben, als unbenutzt gelassen wird.

Der obige Bericht läßt erkennen, daß bei uns die physikalischen Schülermessungen im wesentlichen der Form nachgebildet sind, welche die Hochschulübungen der Anfänger innehalten. Zwar liegt es nicht in der Absicht dieser Zeilen, für die gewählte Lehrform die psychologischen Gründe zu entwickeln; mit Rücksicht auf die Tatsache indessen, daß unter dem Einfluß amerikanischer Neuerungen das beschriebene Lehrverfahren nicht selten als veraltet gebrandmarkt wird, mögen allgemeinere Erwägungen wenigstens gestreift werden. Gemeinhin wird den physikalischen Schülerübungen die Wirkung beigemessen, die Sinne der Arbeitenden zu bilden; und da diese Wirkung allen Schülern zugute kommen müsse, so seien

die Übungen als verbindlich anzusetzen. Ferner läuft die Meinung um, daß die physikalischen Gesetze den Schülern nicht mitgeteilt, sondern von letzteren gefunden werden müßten; daher sei es erforderlich, die Übungen dem Klassenunterricht vorauszuschicken. Beiden Anschauungen jedoch widerspricht meine Unterrichtserfahrung. Diese hat mich erkennen lassen, daß selbst durch mehrjährige Übungen der erwähnten Art die Beobachtungsfähigkeit der Jugend nicht nennenswert verändert wird. Zwar können einige Handgriffe der praktischen Physik gelernt und geläufig gemacht werden, aber die Schärfe der Auffassung wird dadurch nicht umgebildet; es zeigt sich eben, daß der praktisch Begabte von der ersten Stunde an den Anforderungen gewachsen ist, während dem praktisch Unbegabten noch in der letzten Stunde die Umsicht fehlt; dabei sind es häufig gerade die besten Theoretiker, die in der Betätigung von Hand und Auge durchaus versagen. Vielmehr meine ich: Wer der Jugend die Auffassung körperlicher Formen schärfen will, bedient sich statt der physikalischen Übungen erfolgreicher des Zeichenunterrichts. Aber auch daß ein Durchschnittsschüler physikalische Gesetze findet, erscheint mir völlig ausgeschlossen; kein sokratisches Verfahren vermag das Vorrecht des großen Geistes umzustoßen. Wohl kann man durch passende Veranstaltungen in dem Schüler die Selbsttäuschung erwecken, er habe eine alte Wahrheit neu gefunden; aber über das Wachsen der Wahrheit und damit über das Wesen der Forschung und zugleich über seine Befähigung wird man ihn dabei hintergangen haben. Weil danach ich weder eine Ausbildung der Sinne in den Schülermessungen anstrebe, noch auch die Jugend physikalische Gesetze finden lassen will, sondern nur jedem Teilnehmer die Gelegenheit zur Selbstprüfung und zur Vertiefung seines Wissens geben möchte, so dürfen bei uns die Übungen wahlfrei bleiben und dem Klassenunterrichte folgen. Erst wenn unsre Messungen dadurch in Bankrott geraten, daß die freiwillige Beteiligung der Schüler nachläßt oder aufhört, würde ich genötigt sein, die bisher geübte Lehrform umzuwandeln.

Eins freilich muß, soll der Jugend die Lust an der Sache erhalten bleiben, wie bei jedem Unterricht, so auch bei den physikalischen Übungen verhütet werden, nämlich die Versteinerung, und gerade dieser Gefahr sind die fest gefügten unterrichtlichen „Methoden“ vor allem ausgesetzt. Daher habe ich frühzeitig und regelmäßig für Zuführung frischen Bluts gesorgt. Als eine der ersten Neuerungen wurden Vermessungen im Felde ausgeführt. Der Kostenaufwand, den die Ausrüstung erforderte, war nur gering; enthielt unsre Sammlung doch bereits einen Repetitionstheodoliten, dessen Horizontalkreis halbe, dessen Vertikalkreis ganze Minuten anzeigt, so daß nur noch Fluchtstäbe, eine vier Meter hohe Nivellierlatte und ein dreißig Meter langes Meßband aus Stahl zu beschaffen waren. Die ersten Vorversuche machte ich vor Jahren mit vier, oft auch mit sechs Untersekundanern während der Sommerferien. Zunächst wurden einfachere Höhen- und Längenmessungen auf dem Schul- und Turnhofe unsrer Anstalt und zwar nach wechselnden Methoden ausgeführt. Dann ging es hinaus auf die Plätze Berlins und ins freie Gelände. So haben wir die Breite der Spree an der Nationalgalerie und zwischen Stralau und Treptow, wie auch die Breite des Tegeler Sees gemessen. Die Benutzung des Vertikalkreises wurde an den Höhen verschiedener Kirchen

geübt; doch auch bei schwierigeren Aufgaben sind die Schüler nicht erlahmt. Besonders umfangreich war unsre Vermessung der St. Hedwigskirche, da wir von quer liegender Grundlinie aus nicht nur die Höhe über einem benachbarten Niveaubolzen, sondern zugleich den Durchmesser des unter der Kuppel dahinlaufenden wulstigen Ringes ermittelt haben. Die längste Zeit, nämlich sechs Stunden, erforderte die Höhenmessung der Siegessäule; denn es wurden von dem granitenen Sockel die Seiten des Grundquadrats als Standlinien gewählt, dann nach der Nord- und Südseite darüber gleichschenklige Dreiecke errichtet und aus den Dreieckspitzen die Höhenwinkel festgestellt. Mißlungen ist uns eine Messung nur ganz vereinzelt, wie wir nachträglich aus der Abweichung der Ergebnisse bei den verschiedenen Messungen erkannten, die wir stets zugleich an demselben Gegenstande zur Prüfung unsrer Sorgfalt machten. Bei dreimaliger Messung der Grundlinien und viermaliger der Winkel blieben die größten Abweichungen der Einzelergebnisse fast immer unter eins vomTausend, waren aber gelegentlich verschwindend klein, so beim Dom, wo unsre beiden Höhenmessungen sich nur um 2 cm unterschieden; hier war die quer liegende Grundlinie sehr lang und auf der abgewandten Seite des Lustgartens genommen worden. Damit die Schüler sich durch häusliche Vorüberlegung in Erinnerung an meine einleitenden Darlegungen in die Handhabung des Theodoliten vertiefen können, pflege ich jedem zwei große (13 × 18 cm) verschiedenseitige Lichtbilder zu übermitteln, die alle Einzelheiten des Instruments deutlich erkennen lassen.

Die Frage, ob trigonometrische Messungen sich zu Schülerübungen eignen, möchte ich nicht unbedingt bejahen. Wer gern mit den jungen Leuten ins Freie zieht und sich beim gemeinsamen Frühstück mit ihnen der getanen Arbeit freut, wer selbst voll froher Erwartung an eine Messung wie in einen Feldzug geht, zunächst noch ungewiß, wo und wie am geschicktesten der Angriff zu unternehmen ist, und wer es freudig fühlt, daß seine Spannung die jüngeren Mitarbeiter auch gefangen nimmt, der wird aus trigonometrischen Schülermessungen Befriedigung und das Bewußtsein schöpfen, daß er seinen Zöglingen genützt, sie nämlich die Schwierigkeiten und die Lust der Meßkunst hat empfinden lassen. Wer aber seinen Unterricht nicht gern von den Launen des Wetters abhängig macht, wen es verdrießt, daß er das Großstadtpublikum der Straße wieder und immer wieder mit freundlichster Geduld ermahnen muß, die Messung durch wohl- oder übelwollende Anteilnahme nicht zu stören, wer den Ärger über die mathematische und rechnerische Ungeschicklichkeit der Schüler nicht unter einem Lächeln zu verbergen weiß, der spare die Kosten für die Unternehmung. Als Bedingung des Gelingens ist jedenfalls die Teilnehmerzahl auf vier zu beschränken; auch muß von vornherein auf die große für die Sache erforderliche Geduld verwiesen werden; denn genaue Winkeleinstellungen und -ablesungen, die unter den Schülern wechseln, rauben Zeit und dem müßigen Zuschauer, wenn er *invita Minerva*, nämlich ohne innere Erwartung des erstrebten Ziels zur Teilnahme sich entschlossen hat, die Laune.

Einer besonderen Beliebtheit erfreuen sich bei den Schülern unsere photographischen Übungen. Ich möchte sagen mit Unrecht; denn meine Sachkenntnis

ist nur die eines Liebhabers, so daß ich eine fachmännische Anleitung nicht geben kann. Daher habe ich die Übungen verschieden gestaltet, je nachdem die gleichfalls auf vier beschränkten Teilnehmer unkundig oder vorgeschritten waren. Die Anfänger machen sich zunächst mit der Einrichtung und der Handhabung unsrer sehr schönen Kamera vertraut. Dann folgen Aufnahmen von Häusern, Bäumen, Denkmälern, Apparaten, Gruppen und schließlich einzelnen Personen. Dabei wird jeder Gegenstand zunächst in drei verschiedenen Belichtungszeiten aufgenommen; auch werden gewöhnliche, farbenempfindliche und Isolarplatten benutzt und die Verwendung der Gelbscheibe geübt. Als Entwickler benutzen wir Glyzin, selbst bei den langsamen Momentaufnahmen. Um mißlungene Platten zu verbessern, werden mehrere Verfahren der Verstärkung und der Abschwächung angewendet; auch flecken wir die Fehlstellen aus und wagen uns an leichtere Retouchen. Die Positive fertigen wir auf Celloidin- und Bromsilberpapier, doch auch als Diapositive. Das Beschneiden, Aufkleben und Satinieren der Kopieen bildet den Beschluß.

Die Übungen der Fortgeschrittenen, von Schülern nämlich, die nicht selten bereits eine vieljährige Praxis hinter sich und ausgezeichnete Leistungen aufzuweisen haben, verfolgen ein anderes Ziel. Die photographische Technik einschließlich der wichtigeren Regeln, deren Befolgung die Ästhetik fordert, ist diesen jungen Leuten selbstverständlich. Ihre Schularbeit verfolgt das Ziel, die photographischen Hilfsmittel zu prüfen. So haben wir Aufnahmen von einer sehr großen mit Druck- und Bildproben beklebten Wand gemacht, um die Schärfen verschiedener Objektive miteinander zu vergleichen und die Größen der noch verwendbaren Gesichtsfelder zu finden. Eine größere Anzahl von Aufnahmen diente dazu, die Zuverlässigkeit von Belichtungsmessern zu ermitteln, wobei sich die eigentümlichen Vorzüge eines jeden dieser Apparate offenbarten. Plattenempfindlichkeiten wurden dadurch bestimmt, daß wir von einer konstant, nämlich durch eine 100-Kerzenlampe beleuchteten Druckseite eine große Zahl von Aufnahmen in zentimeterbreiten Streifen auf dieselbe Platte brachten; dabei wurde der Kassettendeckel zunächst nur um 1 cm geöffnet, dann um 2, 3 usf. und jedesmal 10 Sekunden lang belichtet, so daß die Belichtungszeiten der einzelnen Streifen 10, 20, 30 usf. Sekunden dauerten. Ermittelte man bei mehreren so vorbereiteten und völlig gleich entwickelten Platten die Felder gleicher Helligkeit, so ergaben die zugehörigen Belichtungszeiten für sämtliche Platten das Verhältnis der Empfindlichkeiten; damit zugleich wurde die günstigste Belichtungszeit jeder Plattenart für den gewählten Gegenstand und die verwendete Lichtquelle gefunden. Besonders lehrreich wurden die Ergebnisse, wenn man die zuletzt erwähnte Messung an gewöhnlichen und farbenempfindlichen Platten mit und ohne Gelbscheibe vollzog. Unsre Kamera läßt nämlich wegen der Verschiebbarkeit des Objektivbrettes auch Stereoskopaufnahmen zu, so daß auf jeder Platte neben der gestaffelten Hälfte der beschriebenen Art auch eine ungestaffelte Aufnahme, aber mit Gelbscheibe gewonnen werden konnte. Die Vergleichung beider Plattenhälften lieferte dann ohne weiteres für jede Plattenart den Lichtvernichtungsbruch des Filters. Entsprechend wurden auf gewöhnlichen und farbenempfindlichen Platten Doppelaufnahmen des fortlaufenden Farbenbands gemacht, um die Empfindlichkeit der Platten und die

Durchlässigkeit des Filters für die verschiedenen Spektralgebiete zu ermitteln; die spektroskopische Betrachtung der Gelbscheibe und des roten Lichts der Dunkelkammerlampe ergänzte diese Übung. Am wenigsten erfolgreich war unsre Prüfung der Momentverschlüsse; dazu photographierten wir das grell beleuchtete Zifferblatt unseres Hippschen Chronoskops; doch gewannen wir das Bild des schnell umlaufenden Zeigers für eine leidlich genaue Messung viel zu schattenhaft; offenbar war für diesen Zweck unser Glyzinentwickler unzureichend. Um so mehr Freude hatten die Schüler von ihren Röntgenbildern, die wohlgelungene Hand-, Fuß- und Armaufnahmen zeigen; für eine Kopf- und Rumpfaufnahme genügte der Härtegrad unsrer Röntgenröhre nicht.

Den beiden nur für den Sommer geeigneten Übungen, der trigonometrischen und der photographischen, stehen zwei Winterkurse gegenüber. Sie sind für Experimentalvorträge und die Durcharbeitung wichtiger Schriftwerke bestimmt. Es ist nicht jedermanns Sache, den Ablauf einer Messung geduldig zu erwarten. Wem diese Selbstlosigkeit nicht gegeben ist, wer vielmehr dazu neigt, sich und sein Licht leuchten zu lassen vor den Leuten, der findet dazu in den Demonstrationsvorträgen die Gelegenheit. Ich kann mir denken, daß mancher sittenstrenge Leser bei dem Gedanken die Stirn in Falten zieht, daß so die Eitelkeit der Jugend großgezogen wird; doch lege ich an das Handeln der Schüler nicht den höchsten Sittenmaßstab, sondern betrachte den von mir geübten Kunstgriff, die menschliche Selbstbespiegelung nämlich in den Dienst des physikalischen Unterrichts zu stellen, als unschuldiges Mittel, das im vorliegenden Falle durch den Zweck geheiligt wird. Das weitere Für und Wider zu erwägen, ist hier nicht der Ort; im übrigen gibt der unbewußte Trieb, sich in den Vordergrund zu schieben, nicht stets den Ausschlag; sogar sind manche Teilnehmer schüchterne Naturen, welche die Blicke der Zuhörer ertragen lernen und so ihrer unglückseligen Veranlagung entgegenwirken wollen. Ein kleiner Bruchteil folgt der Nebenabsicht, seine Begabung für den Lehrberuf zu prüfen. Aber welche Gründe auch immer den einzelnen bewegen, die Tatsache unserer Experimentalvorträge bleibt, und einen Tatsachenbericht nur will ich heute geben.

Die Aufgabe jedes Teilnehmers ist, über irgendeinen Abschnitt der Physik vor etwa 40 Primanern und Obersekundanern kurz und zusammenhängend zu berichten und seinen Vortrag durch besonders eindrucksvolle Vorführungen zu würzen. Da am Ende des Berichts Fragen und Urteile der Zuhörer nicht nur zugelassen, sondern sogar herausgefordert werden und der Vortragende darauf die Antwort geben muß, so hat er sich auf sein Lehrgebiet sorgfältig einzurichten. Daher geht jedem Vortrage eine emsige Hausarbeit voraus, welche auf die Durchdringung des Behandelten, aber auch auf das Ziel gerichtet ist, die Darstellung durch geschichtliche Hinweise zu bereichern. Die Formgebung des Gesagten ist bei den einzelnen verschieden. Die einen lernen ihre Niederschrift und sind dann freilich Sklaven des Gelernten; die andern treten mehr frei und unbefangen an den Rednertisch und lassen sich an der aufgeschriebenen Zergliederung ihres Lehrinhalts genügen, haben sie ja doch in den vorangehenden Proben ihren Beruf zum Stegreifredner prüfen können. Damit die Versuche ohne störende Pausen

aufeinander folgen, leisten die Teilnehmer nach vorausbestimmtem Plan ihrem gerade vortragenden Genossen Vorbereitungshilfe und müssen also auch die Aufstellungen der Mitschüler beherrschen.

Was die Versuche anbelangt, so wiederholen diese zum Teil das im Klassenunterricht Gezeigte; die andern sind theatermäßig auf den Sinnenreiz berechnet. Ich liebe im Unterrichte nicht die Sensation, sondern halte mich ledern, wie mancher sagen wird, an die wahrhaft beweisenden, nicht an die blendenden Versuche. Da aber die gleiche Beschränkung nicht allerwärts geübt wird, so empfinde ich gegen meine Schüler die Pflicht, sie etwas zu entschädigen. So geben wir uns denn bei den Vorträgen alle Mühe, uns den Zuhörern, die ja doch freiwillig den Nachmittag opfern, gefällig zu erweisen. Die Mitteilung einer Vortragsreihe wird dies erkennen lassen. Ich nehme, übrigens ganz willkürlich, ein Programm aus dem Winter 1906/07. Acht Schülern war die Aufgabe gestellt, durch einen insgesamt zweistündigen Vortrag ihre Hörer in die Lehren vom Galvanielement, vom Magnetismus, der Wärme und dem Licht wiederholend einzuführen und so besonders den vor der Reifeprüfung Stehenden einen Rückblick über das einst Gesehene zu geben. Jeder Abschnitt war also zwei Schülern übertragen, deren jeder eine Viertelstunde zur Verfügung hatte. Die Angabe der Nummernfolge wird genügen. Aus der Lehre vom Galvanielement wurde der Froschversuch, die Voltasäule, die Zambonisäule, die Zersetzung der verdünnten Schwefelsäure, die Knallgasentwickelung, ein Vorversuch für das Ampermeter und ein von einem Schüler hergestelltes Ampermeter vorgeführt. Der zweite Abschnitt brachte den Elektromagneten, die Richtkraft eines Stahlmagneten, das magnetische Grundgesetz, die magnetische Verteilung, das Zerbrechen einer magnetisierten Stricknadel, die magnetischen Kraftlinien, die magnetische Feldstärke, die Tragkraft eines Hufeisenmagneten, die Deklination, die Inklination und die Magnetisierung eines Eisenstabs im Erdfelde zur Anschauung. Der dritte Abschnitt hatte die Ausdehnung fester, flüssiger und gasförmiger Körper, das Luftthermoskop, eine Unterkühlung vor der Projektionslampe, das Schmelzen von Eis durch Druck, die Destillation, die Abhängigkeit der Siedetemperatur vom Druck, die Vorführung eines von einem Schüler gefertigten Weingeistthermoskops und den vor der Projektionslampe ermittelten Äthersiedepunkt zum Vorwurf. Den Beschluß bildeten der Schattenfall, die Dunkelkammer, das Spiegelgesetz, der Brennpunkt einer Linse nebst nachgeahmtem Scheinwerfer, der durch Rauchentwickelung gezeigte Strahlengang durch eine große Sammellinse und die durch eine planparallele Platte erzeugten wirklichen Brechungs- und Spiegelbilder. Nun hat ja freilich die Aufzählung dieser 34 Versuche keinen Reiz und die eingehende Beschreibung wäre wohl ermüdend; aber aus jeder Gruppe mag wenigstens an einem Beispiel die Art der Ausführung erläutert werden.

Ein Sensationsversuch oder schon mehr ein Schlager war aus der ersten Gruppe die Aufstellung, welche die Knallgasentwickelung durch Elektrolyse zeigte. Eine riesige Schweinsblase wurde gasdicht durch einen Kork verschlossen, welcher zwei Zuleitungsdrähte und ein Gaseinführungsrohr hindurchließ. Nachdem die Blase durch Knallgas aufgetrieben war, wurde sie an einer entfernten Stelle des Schulhofs aufgehängt und das Gas mit Hilfe einer besonders verlegten langen

Leitung durch den Induktorfunken angezündet. Gewiß trägt solch Versuch zur physikalischen Bildung nicht bei; aber wie gelegentlich Scherze den Unterricht beleben, so hob auch unser Knalleffekt die Stimmung und steigerte sie zu hellstem Jubel, als die Bestürzung der erschreckten Umwohner sich zeigte. Die Vorführung des Elektromagnetismus in der zweiten Gruppe war lediglich eine Wiederholung der Unterrichtsversuche. Es wurde die Magnetkraft einer stromdurchflossenen Spule, die Erhöhung der Polstärke durch den Eisenkern, die Magnetisierung und Ummagnetisierung einer Stricknadel, die bedeutende Tragkraft, der remanente und der permanente Magnetismus unseres großen Elektromagneten vorgeführt. Aus der dritten Gruppe war es ein niedlicher Versuch, welcher die Wärmeausdehnung fester Körper zeigte. Ein Messingstab von etwa einem Meter Länge war einseitig an der dicken Eichenplatte des Vorlesungstisches festgeklemmt; dem andern Ende war ein Stricknadelstück mit angeklebtem Spiegel unterlegt, welcher das wirkliche, durch eine Sammellinse erzeugte Bild eines Nernststäbchens auf eine ferne Teilung warf. Wurde der Messingstab durch einen Bunsenbrenner nur mäßig angewärmt, so rollte sich das freie Ende auf der Nadel ab, und der Lichtzeiger schlug um fast zwei Meter aus. Die Empfindlichkeit dieses übrigens auch für genaue Messungen sehr geeigneten Verfahrens wurde besonders dadurch eindrucksvoll, daß der Lichtzeiger den winzigsten auf die Tischplatte ausgeübten Fingerdruck und damit die sonst für uns unmeßbar kleine Durchbiegung der Eichenplatte zeigte. Für den Versuch der vierten Gruppe, welcher den Gang der vom Brennpunkt einer Sammellinse herkommenden Strahlen liefern sollte, wurde das Kondensorsystem der Projektionslampe benutzt; die in der Achsenrichtung austretenden Strahlen wanderten fünfzig Meter weit in die Finsternis hinaus und beleuchteten scharf bis in die fernsten Tiefen auf dem Hofe unsrer und der Nachbarschule die wundervoll bereiften Zweige, und als sich noch der Schnee in großen Flocken durch die Strahlen senkte, entstand ein Anblick, der auch mein älteres Herz gefangen nahm.

Die in unsrer Sammlung nicht vorhandenen einfachen Zusammenstellungen, welche für ihre Vortragsversuche die Schüler nötig haben, werden von diesen eigenhändig angefertigt. Aber die Aufstellung des Programms mit allen seinen Einzelheiten gelingt den Teilnehmern entgegen meiner ursprünglichen Erwartung nicht. Das Maß für das Erreichbare fehlt ihnen ganz, und so bleibt ihre häufig nur allzu reiche Phantasie für unsre Zwecke unfruchtbar; dazu bedürfen sie für ihre experimentelle Vorbereitung der Anleitung so sehr, daß in Entwurf und Ausführung die Hauptlast auf dem Lehrer liegt. Auch hat hier mehr als bei den andern Übungen unsere Instrumentensammlung unter den Händen der Unerfahrenen gelitten, besonders in einem Fall, wo Quecksilber in die Luftpumpe floß und einen beträchtlich hohen Schaden (173 Mark) stiftete. Aber wenn dann nach vielfachen Proben die Vorträge und Vorführungen unter dem Beifall der Zuhörer glatt vonstatten gehen, so vergißt man leicht die nicht geringe Vorbereitungsmühe.

Die bisher beschriebenen Übungen vermitteln den Umgang mit physikalischen Geräten. Aber die Physik und noch dazu die praktische paßt nicht für jeden Kopf. So nahm ich darauf Bedacht, auch die einseitig für Sprachen und Literatur

begabten Schüler einer vertieften Naturbetrachtung zuzuführen. Diesem Zwecke diente der schon erwähnte Lesezirkel. Um mit der Physik nicht aufdringlich zu sein und unvermerkt die Herzen der Teilnehmer zu gewinnen, wählte ich zum Gegenstand der Verhandlung sternkundliche Schriften, die ohnehin der Phantasie reichere Nahrung geben und mit den ewigen Fragen sich berühren, die so manchen jungen Zweifelgeist belasten. Als erste zu lesende Schrift hatte ich Kants allgemeine Naturgeschichte und Theorie des Himmels ausgesucht. Und diese Aussicht, Kant zu lesen, wirkte auf die jungen Literaturfreunde mit zündender Gewalt; spielte doch in ihrer dunklen Vorstellung der Name Kant die Rolle eines rätselhaften Geistesriesen, welcher der Weisheit letzten Schlüssel birgt. Aber wie immer, wo Flammen der Begeisterung lohen, so blieb auch hier die Enttäuschung nicht aus. Obgleich ja doch Kants Schrift im ganzen volkstümlich gehalten ist und er offenbar der Sprache und Darstellung möglichste Sorgfalt zugewendet hat, so stürzte doch eine nicht geringe Zahl der jungen Himmelstürmer ab. Aber die Stärkeren, die, wo es nottat, durch den Satzbau sich hindurchkonstruierten, wie durch eine fremde Sprache, die ferner hinreichende mathematische Spannkraft hatten, um die von Kant bloß mitgeteilten Resultate durch Rechnung zu begründen, oder schließlich durch die großen Fragen vom Weltursprung und Weltende und durch deren Beziehung zur Religion im Innersten getroffen waren, — sie hielten aus und offenbarten mir im Laufe unserer gemeinschaftlichen Arbeit ein reiches Innenleben. So habe ich manchen jungen Menschen, der mir im physikalischen Klassenunterricht den Eindruck eines unklar übereilten, schwachen Kopfes machte, als innerlich gestimmte, aber als solche tatkräftige Natur erkennen dürfen, die Fragen über Religion und Kunst und Menschenschicksal mit Ernst und Tiefe zu behandeln wußte.

Was aber hat solche literarische Übung mit Physik zu tun? Unmittelbar nur das eine, daß die Schulmechanik herangezogen wurde, Kants Weltbild nachzuprüfen; und als es gelang, einen Fehler in Kants Weltmechanik nachzuweisen, erweckte dies bei den Lesern Stolz und Freude; auch kann man die Benutzung des Fernrohrs, die wir bei klarem Himmel an die Lesestunde schlossen, die Vorführung der Mondgebirge, der Marsscheibe, der Venusphasen, der Jupitermonde und der Ringe des Saturn, einmal sogar des Merkur, einiger Doppelsterne, Sternhaufen und Nebelflecke als physikalische Belehrung gelten lassen; aber der Hauptgewinn floß dem Physikunterricht aus unserem Kränzchen auf einem Umweg zu. Die Mitglieder lernten die Bedeutung der Naturwissenschaften für die Fragen auch ihrer Anteilnahme kennen, und so wurde mancher durch physikalische Betrachtungen und Rechnungen gefesselt, der vordem, nur der Not gehorchend, Physik getrieben hatte. Dazu kam, daß bei unseren durch keine Regel eingeengten Redekämpfen die Herzen sich öffneten und die innersten Wünsche und Ziele jedes einzelnen sich geltend machen durften; so führten mir nach getaner Arbeit musikbegabte Schüler ihre Tonschöpfungen und Gesänge vor und sprachen sich frei über Kunst und Dichtung aus, wobei ich als Physiklehrer zwar die bescheidene Rolle eines jeder Überlegenheit entkleideten Mitunterredners spielte, aber durch augenfällige Zurückhaltung die Neigung zu jugendlich-vorschnellem Urteil sänftigte. Wenn irgendwer, so bin ich gesonnen, den Segen persönlicher Beziehung zwischen

Lehrer und Schüler nicht zu überschätzen; aber in dem beschriebenen Falle entnahmen die beteiligten Schüler dem gewonnenen Anschluß ganz unverkennbar die innere Verpflichtung, meinen Ansprüchen im Klassenunterricht nach Kräften zu genügen; so kam es, daß Schüler, die sonst in der Physik unter genügend standen, fast gute Leistungen aufzuweisen hatten.

Um den sprachlich Begabten Anziehendes zu bieten, legte ich unserer Arbeit im nächsten Winter das letzte Buch der *Exposition du système du monde* von Laplace zugrunde, worin eine Geschichte der Astronomie gegeben und zu Schluß die Weltentstehungshypothese dargelegt wird. Da der Sonderdruck dieser *Histoire de l'astronomie* nicht mehr im Handel ist, so hatten wir erst Mühe, die Bücher zu beschaffen; doch wurde schließlich unser Bedarf durch einen Pariser Antiquar gedeckt. Es klingt ja sonderbar, aber es ist Tatsache, daß die äußerst glänzende Sprache des Franzosen den Schülern nicht merklich größere Mühe machte, als Kants gedanklich überladene Perioden. Die Schwierigkeiten lagen fast einzig auf astronomischem Gebiet, lösten jedoch bei manchen einen staunenswerten Eifer aus, die Dunkelheiten aufzuhellen. Erleichtert wurde ihnen die Vorbereitung durch die mannigfachen sternkundlichen Volksbücher, die es gibt, doch auch durch die in ihrer Hand befindliche astronomische Geographie von Martus. Da aber die Darstellung des Laplace nicht selten die Kulturgeschichte streift und Urteile über Menschenwerte ausspricht, so zogen die Schüler für ihre Erläuterung und Kritik auch Konversationslexika und Geschichtswerke zu Rate.

Im folgenden Winter knüpfte unsere Betrachtung an Brewsters *Martyrs of science* an. Auch hier war die Auflage vergriffen, so daß von den noch erhältlichen Abzügen nur einer auf je zwei oder drei Schüler kam. Brewster schildert in seinem Buch die Schicksale von Galilei, Tycho Brahe und Kepler mit anziehender Lebendigkeit; zugleich vertieft er sich in Neigungen, Naturanlagen und Gesinnung seiner Helden und wägt den Wert ihres Gelehrtendaseins ab. Diese begründende und zergliedernde Behandlung des Gegenstandes macht, daß trotz aller Biegsamkeit der Sprache die scharfe Erfassung ihres Inhalts bisweilen schwierig ist. Aber entsprechend der alten Erfahrung, wonach den rüstigen Kletterer die schwer zugänglichen Gipfel stets am meisten locken, so traten auch hier gelegentliche Leistungen zutage, die nur als glänzend zu bezeichnen sind. Manche Schüler unterzogen sich der zwar sehr großen Mühe, um bei dem zu liefernden Bericht die treffendsten Ausdrücke zur Hand zu haben, den ganzen jeweils vorliegenden Abschnitt (durchschnittlich 11 Druckseiten) zu Hause schriftlich zu verdeutschen; indessen die Formschönheit, die zumal ein besonders begabter Obersekundaner so erreichte, war einfach wundervoll. Man wird erwidern, daß solche Künste für den Physikunterricht durchaus belanglos sind. Wer aber so spricht, der verkennt, scheint mir, die verschlungenen Pfade, auf welchen der wachsende Menschengeist ins Land der Wahrheit vordringt. Das Wort Luthers, wonach die Sprachen um des Evangeliums willen hervorgekommen sind, gilt auch für die Wissenschaften, auch für die Physik; kann doch eine schlagende Übersetzung nur aus der klaren Sachvorstellung folgen, so daß, wer jene sucht, zunächst um diese sich bemühen muß. Während sonst in der Physik die Sache vorangeht und die Sprachform schafft, diente hier zunächst der fremdsprachliche Ausdruck als Beweggrund, der Sache

nachzugrübeln. Es gibt eben im Unterricht keine alleinseligmachenden „Methoden"; zu finden, wo die Herzen offen sind, und auf die schlichte Pflichterfüllung kommt es an.

Was die äußere Einrichtung unseres Lesezirkels anlangt, so schloß sich die dafür angesetzte wöchentliche Stunde stets an die sonst vorhandenen Übungen an. In der ersten Stunde gab ich eine einleitende Betrachtung; danach meldeten sich für jede Zusammenkunft zwei Schüler, von welchen der eine den Haupt-, der andere den Ergänzungsbericht zu liefern hatte. Dabei waren die sorglich vorausbestimmten Abschnitte, über die in jeder Stunde zu berichten war, so zugeschnitten, daß der Winter zur restlosen Durcharbeitung des gewählten Werks genügte. Der Hauptbericht bestand entweder in der freien Inhaltswiedergabe oder bei den fremdsprachlichen Werken auch, falls der Berichterstatter solches vorzog, in der mehr oder minder wörtlichen Verdeutschung. Jedoch behielt ich mir in jedem Falle vor, besonders bei schwierigeren Stellen die sprachlich genaue Übertragung zu verlangen; und wenn auch die grammatische Erörterung und somit ein Hineinpfuschen in den Sprachunterricht grundsätzlich ausgeschlossen war, so machten doch gelegentliche Fragen für mich auch die sprachlich-formale Vorbereitung nötig, wobei mir etwaige Zweifel durch die zuständigen Amtsgenossen freundlichst behoben wurden. Der Ergänzungsberichterstatter hatte die sachlichen und geschichtlichen Aufklärungen zu geben und alle angreifbaren Punkte vor seinen Richterstuhl zu ziehen; an diese Kritik schloß sich ein Meinungsaustausch. Nun könnte man einwenden, daß der so zugelassene jugendliche Streit selbst über die letzten Lebensfragen altkluges Schwätzertum begünstige. Gewiß tritt es hervor; aber darin besteht eben die Aufgabe des Lehrers, die hartnäckigen Besserwisser mit den gediegenen Naturen in Gegensatz zu bringen und dadurch die Voreiligkeit ihrer Schlußweise empfinden zu lassen; und selbst auf die Eitelsten, die ihre Belesenheit gern auf den Scheffel stellen und bei der Rede eine Miene zeigen, als blickten sie verliebt in einen Spiegel, blieb es nicht ohne Eindruck, wenn ich meinen Gegengründen, nicht etwa ironisch, das bescheidene Gewand des Laienhaften gab; die Zuversichtlichkeit des jungen Reformators kam allemal zum Schweigen und wich nicht selten der sachgemäßen ungeschminkten Ehrlichkeit. Freilich ging es ohne gelegentliche Beschämungen besonders Voreiliger nicht ab; denen verging dann bisweilen die Lust an der Sache, und da die Beteiligung selbst an jeder einzelnen Stunde durchaus freiwillig war, so blieben sie allmählich zusamt den Schwachen fort, die ohnehin im Wettkampf Lorbeeren nicht geerntet hatten. Die Folge war, daß regelmäßig gegen Ende des Winters die Teilnehmerzahl bis auf ein Drittel der Anfangsziffer sank und in einigen Stunden sogar den Tiefstand von vier erreichte. Aber die Güte der geleisteten Arbeit stieg entsprechend, waren die Dauerhaften ja doch die Ausgesiebten.

Noch von einer letzten Art der Übung wäre zu berichten. Es gibt Schüler, welchen die messende Physik und trigonometrische Aufnahmen zu mathematisch sind, denen auch das mehr leidende Abwarten der photographischen Entwicklungen nicht paßt; für Experimentalvorträge fehlt ihnen die schauspielerische Ader und alles Literarische, das Phantasievolle und rein Gedankliche, dazu der sprachliche

Formsinn liegt ihnen himmelfern. Und doch sind sie darum nicht minderwertig; vielmehr birgt noch mancher unter ihnen einen hebenswerten Schatz, die Gabe nämlich für praktisches Gestalten. Die Vorstellungen und Strebungen solches Menschen drängen dahin, daß er den Kampf mit dem mechanischen Widerstand der Stoffe aufnimmt und so auf dem Grunde fremder oder eigener Gedanken die handgreifliche Wirklichkeit erbaut. Im täglichen, sinnfälligen Schaffen ist er der Tüchtigste. Freilich sehen unsere Lesekränzler auf solche Schüler, die an unserer Werkstattarbeit sich beteiligen, nicht selten ein wenig mißachtend hinab; jenen beschwingten Geistern ist Hobeln, Sägen, Feilen, Schraubendrehen Sache des Handwerks und nicht achtenswert; sie ahnen eben nicht, welche eigentümlichen Seelenkräfte, welch bildnerisches Schauen, welche Anspannung des Willens und straffe Zügelung der Gedanken dazu nötig sind, um ein physikalisches Gerät — wohlgemerkt nur eins in seiner Art, nicht dutzendweis — zu formen. Aber die jugendlichen „Handwerker" werden durch solche Mißachtung nicht eingeschüchtert, sondern sehen mit berechtigtem Stolz auf ihre Werke; nur verfallen auch sie in den Fehler ihrer Gegner, sofern sie nämlich lange Gedankenreihen, überhaupt jede Entfernung von der Wirklichkeit leicht für ein vorspiegelndes und deshalb windiges Gebaren halten. Ich bemühe mich nicht darum, diese gegeneinander kämpfenden Auffassungen zu versöhnen; vielmehr genügt mir, daß jeder die Eule des andern für seine Nachtigall erklärt, meine ich doch, daß lediglich die wachsende Erfahrung, nicht aber Aufklärung und Zureden das unbillige Urteil der jungen Leute ändern können.

Über die hier zu behandelnde Bestrebung habe ich mich bereits vor kurzem in den Aufsätzen „Eine Schülerwerkstatt" und „Über Handfertigkeitsunterricht an höheren Schulen" in dieser Zeitschrift ausgesprochen. Daher wird es genügen, auf die Stücke hinzuweisen, die letzthin aus den Händen der Schüler hervorgegangen sind. Für zwei Batteriegläser sind Holzdeckel gedreht, welche die mit Kork gefütterte Durchbohrung für ein Thermometer und zwei Stromzuführungsklemmen tragen; diese sind durch Zuleitungsdrähte an Spiralen von gleichem galvanischen Widerstande angeschlossen, die eine aus Platin, die andere aus Konstantan; bezweckt wird durch die Vorrichtung zu zeigen, daß derselbe elektrische Strom in gleichen Widerständen aus verschiedenem Stoff die gleichen Wärmemengen hervorruft, woraus danach das Joulesche Gesetz rein logisch folgt. Eine andere Vorrichtung gestattet vorzuführen, daß beim Eisen, nicht beim Konstantan der galvanische Widerstand vom Wärmegrade abhängt; für beide hierzu nötigen Spiralen sind Träger angefertigt, welche die Drähte bei angeschlossenem Strom in kaltes oder heißes Wasser senken. Beendet wurde auch ein Brett mit vielen Widerständen, das zur Erläuterung der Stromteilungsgesetze dient und eine mit peinlicher Sorgfalt ausgeführte dreifache Anschlußklemme trägt. Um flüssige Luft aufzunehmen und deren hohe Dampfspannkraft aufzuweisen, wurde eine verstöpselbare Messingröhre mit einer Verschlußkappe versehen und nach der Lötung auf der Drehbank so sauber ausgeputzt, daß die Naht kaum aufzufinden ist; die mit Lack überzogene Strichpolitur erhöht noch die Schönheit des sonst so unscheinbaren Stückes. Besonders liebevoll ist der Entlader zu einer Leydener Flasche ausgestaltet. Der Handgriff aus Vollglas wurde abgeteilt und am einen

Ende halbkugelförmig zugeschliffen; das andere Ende umfaßt ein Röhrenstück, das eine tief eingelötete Halbkugel als Kappe trägt; die Enden eines Querschnittdurchmessers an diesem Vollstück wurden auf der Drehbank genau ermittelt und angekörnt, um die Eingangsstellen für die von beiden Seiten her geführte Bohrung abzugeben; der hindurchgesteckte Draht trägt an den Enden zwei gleichfalls vom Schüler gedrehte, aufgeschraubte Kugeln und wird in seiner Fassung nicht durch Lötung, sondern durch eine die Kappe höchst sauber durchsetzende Schraube festgehalten. Als letztes Erzeugnis sei ein Voltmeter um seiner schwierigen Wickelung willen angeführt, dem aber noch die Teilung und das schützende Glasgehäuse fehlen. Erwähnt sei endlich, daß ich jetzt bei neu geplanten Apparaten die Schüler auch den Entwurf bis in alle Einzelheiten genau und reinlich durcharbeiten lasse, um sie so in das technische Zeichnen einzuführen.

Damit bin ich am Schluß meiner Beschreibung, aber nicht am Ende meiner Pläne. Wer käme auch ans Ende, wenn er sich müht, den inneren Reichtum junger Menschen aufzuspüren? Aber es wäre ja dem Leser mit zukunftsmusikalischen Ergüssen nicht gedient. So lasse ich nur noch die Ziffern folgen, welche die Beteiligung an den erwähnten Übungsgruppen seit Ostern 1905 zeigen. Bei den Schülersummen stehen die Primaner voran, so daß 18 + 9 = 27 bedeutet: 18 Primaner + 9 Obersekundaner = 27 Schülern.

Von den Primanern und Obersekundanern nahmen teil:

n Halbjahr	an den physikalischen Messungen	den geodät. Mess.	den photograph. Üb.	den Experim.-Vortr.	den Lesestunden	dem Handfertigkeitsunterricht	im ganzen	v. Hund. d. vorh. Schüler
So. 1905	8 + 16 = 24 in 3 Grupp.	4 Ob.-Sek.				7 + 5 = 12 in 2 Grupp.	40	67 %
Wi 1905/6	5 + 20 = 25 „ 3 „				11 + 7 = 18	7 + 12 = 19 „ 2 „	62	97 %
So. 1906	5 + 15 = 20 „ 3 „	1 + 3 = 4	4 Prim.			5 + 8 = 13 „ 1 „	41	71 %
Wi. 1906/7	12 + 9 = 21 „ 3 „			5 + 3 = 8	13 + 12 = 25	8 + 5 = 13 „ 1 „	67	116 % (Erklär. unten.)
So 1907	12 + 15 = 27 „ 3 „	4 Ob.-Sek.	4 Prim.			4 + 6 = 10 „ 1 „	45	71 %
Wi. 1907/8	10 + 7 = 17 „ 3 „			1 + 2 = 3	6 + 5 = 11	4 + 7 = 11 „ 1 „	42	67 %
So. 1908	16 + 9 = 25 „ 3 „		1 + 3 = 4			3 + 10 = 13 „ 2 „	42	65 %
Wi. 1908/9	11 + 27 = 38 „ 3 „			2 + 3 = 5		4 + 10 = 14 „ 2 „	57	77 %
So. 1909	13 + 20 = 33 „ 3 „					11 + 14 = 25 „ 3 „	58	81 %

Für geistige Bewegungen beweisen Zahlen wenig. Ihre anscheinende Unfehlbarkeit ist trügerisch; erst durch die Ausdeutung werden sie sinn- und lebensvoll. Gleichwohl verzichte ich darauf, die auffälligen Schwankungen der letzten Spalte eingehend aufzuklären, obgleich ich in vielen Fällen die Beweggründe starker oder schwacher Beteiligung zu wissen glaube. Zunächst ist zu bedenken, daß unter den Teilnehmern sich stets eine größere Zahl von Mitläufern befindet; wenn ohnehin sich viele zur Teilnahme melden, so treten auch diese hinzu, während sie im andern Falle ausscheiden; so entstehen also Moden der Beteiligung oder Nichtbeteiligung. Bisweilen ist es die mir gelegentlich innewohnende Schärfe in der Behandlung

einer schwachen Klasse, welche diese abstößt, wogegen irgend eine den Schülern erwiesene Freundlichkeit die Beteiligungsziffer in die Höhe schnellen läßt. Aufklärung fordert die zunächst unsinnig scheinende Zahl von 116%. Sie erklärt sich ganz einfach aus der Tatsache, daß einige Schüler an mehr als einem Kursus teilnehmen und in jedem mitgezählt sind; so kann die Teilnehmersumme aller Kurse die Zahl der vorhandenen Schüler übersteigen. Aber ein auch nur einigermaßen zutreffendes Bild von den bezüglichen Entschließungen der Schüler gibt unsere Tafel überhaupt nicht wieder. Viele der sich Meldenden müssen abgewiesen werden, weil sie in den sechs wöchentlich verfügbaren Übungsstunden wegen der Fülle der Meldungen nicht beschäftigt werden können; ist doch darauf Bedacht zu nehmen, daß bei dem Einzelunterricht, um den es sich hier fast durchgängig handelt, jeder Teilnehmer zu seinem Rechte kommt. Um dieser Rücksicht willen habe ich im Sommer 1908 von der trigonometrischen Messung, im Winter 1908/9 von der Lesestunde und im Sommer 1909 sowohl von der trigonometrischen als auch von der photographischen Übung trotz zahlreicher Meldungen abgesehen, weil in den beiden ersten Fällen zwei, im letzten drei Handfertigkeitsgruppen sich bereits gebildet hatten. Zwar gilt es außer in der Lesestunde als Regel, daß jeder, der sich freiwillig dazu meldet, nunmehr während des Halbjahrs an den Übungsunterricht gebunden ist; doch lasse ich anstandslos jeden dauernd oder vorübergehend frei, wer den Wunsch danach äußert, ohne auch nur eine Begründung dieses Wunsches zu erwarten. Anderseits verweigere ich nie einem Schüler die übrigens nicht selten nachgesuchte Erlaubnis, die Übungen häufiger zu besuchen, als im ursprünglichen Plane für ihn vorgesehen ist. So herrscht bei den bezüglichen Arbeiten unserer Schüler eine Freiheit, wie sie vollkommener selbst an keiner Hochschule sich finden kann. Nicht einmal wurden die immerhin nur wenigen jungen Leute ausgeschlossen, die selbst nach bestandener Reifeprüfung während der Studienzeit in lieber Gewohnheit unsere Werkstattarbeit teilen wollten; sie bilden einen Sporn für die Jüngeren und tragen in unsre Ziele frisches Leben. Im ganzen werden die übrigens nur wenigen, welche aus den Kursen schließlich fortbleiben, durch die häufiger Kommenden ergänzt, so daß die Gesamtzahl der Anwesenden bis zum Schluß des Halbjahrs ziemlich beständig bleibt. Nur im Lesekränzchen, wo ein mehr als wöchentlich einstündiger Besuch ja ausgeschlossen ist, ergab sich die oben mitgeteilte abweichende Erfahrung.

Eine Übersicht über die Zeitverteilung mag noch gestattet werden. Bis Michaelis 1904 wurde an einem, seitdem an zwei dreistündigen Nachmittagen, gewöhnlich Mittwochs und Sonnabends, gearbeitet. Ihre physikalischen Messungen machten die drei Gruppen stets an je drei aufeinander folgenden Sonnabenden, während im Sommer 1907 der dreiwöchentliche Mittwochszyklus für die trigonometrischen Messungen, die photographischen Übungen und den Handfertigkeitsunterricht vorbehalten blieb. Im folgenden Winter wurden vierzehntägig je zwei Stunden an den Experimentalvorträgen und in der Werkstatt gearbeitet; die dritte Mittwochsstunde war dem Lesezirkel zugewiesen. Entsprechend verteilten sich die Übungsstunden in den folgenden Halbjahren; nur im letzten Sommer habe ich, um eine bessere Ausnutzung unserer Werkzeuge, besonders der beiden Drehbänke, zu ermöglichen, die physikalischen Messungen und die Werkstattarbeit gleichzeitig

betreiben lassen, so daß jede der Gruppen noch halbiert war und stets zwei halbe Gruppen beider Arbeitsgebiete zusammentraten; doch hat sich diese Anordnung zumal bei der starken Beteiligung nicht bewährt, da meine Anleitung, die sonst trotz der Arbeitsteilung häufig mehreren Schülern gleichzeitig gegeben werden konnte, sich bei der stärkeren Gruppenverteilung fast immer nur an je einen wenden und daher zeitraubender werden mußte. Einzig der Umstand, daß mir zwei Probekandidaten helfend zur Seite standen, machte die letzterwähnte Maßregel durchführbar. Übrigens schließt unsere Arbeit nicht um 6 Uhr mit dem Glockenschlage; vielmehr gehört es nicht zu den Seltenheiten, daß ich durch besonders Eifrige bis 7 oder 8 Uhr festgehalten werde.

Ist es erforderlich, auf das Dargelegte zum Schluß zurückzublicken? Ich wüßte dem Gesagten doch nichts hinzuzufügen. Vor allem sei es ferne von mir, das geschilderte Verfahren der physikalischen Schülerübungen anzupreisen. Überhaupt will mir scheinen, als wenn im Unterricht der Stein der Weisen sich nicht finden läßt. Die beteiligten Persönlichkeiten, daneben äußere wie innere Umstände, die keiner allgemeinen Regel unterliegen, sondern allein durch das Zartgefühl des Lehrers richtig bewertet werden können, sind vielfach ausschlaggebend. So wirke denn ein jeder redlich, solange es Tag ist, in seiner Weise, und der unsichtbare Segen des Erziehungswerks wird ihm nicht fehlen.

Berlin. P. Johannesson.

II. Bücherbesprechungen.

Heinemann, O., Handbuch über die Organisation und Verwaltung der öffentlichen Preußischen Unterrichtsanstalten. In lexikalischer Form bearbeitet. II. Band. Potsdam 1909. A. Steins Verlagsbuchhandlung. 888 S. geb. 22 M.

Der erste Teil dieses Werkes ist im Jahrg. VI, S. 528 u. VII, S. 385 angezeigt und gekennzeichnet worden. Der nun vollendet vorliegende zweite Band enthält die Stichworte: Schulfreie Tage, Feiertage und Ferien — Zweite Lehrerprüfung. Daran schließen sich eine Reihe von Nachträgen und Berichtigungen, sowie Anlagen, die 1. Vorschriften der Königl. Oberrechnungskammer, 2. Bestimmungen über die Staatszuschüsse an höheren Lehranstalten, 3. einen Nachweis derjenigen Stellen der preußischen Zivilverwaltung, die zur Besetzung mit verabschiedeten Offizieren geeignet sind, 4. die Tagegelder-, Reise- und Umzugskostensätze, 5. die Bestimmungen über die Pensionierung der Volksschullehrpersonen und 6. die über das Diensteinkommen der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen enthalten. Ein Anhang, der ursprünglich noch beigefügt werden und die Bestimmungen der preußischen Beamtengesetzgebung enthalten sollte, ist jetzt für einen III. Band zurückgestellt worden.

Das Werk ist also trotz des gegen die ursprüngliche Absicht nicht unwesentlich vermehrten Umfanges auch jetzt noch nicht abgeschlossen. Was über seine Brauchbarkeit gesagt worden ist, kann gewiß aufrecht erhalten werden, und die großen Aufwendungen an Mühe, Sorgfalt und Kosten lassen wünschen, daß es eine dementsprechende Verbreitung finden möge. Zwei Umstände sind freilich geeignet, sie in etwas zu beschränken, einmal der zwar nicht unangemessene aber über die Mittel vieler Schulverwaltungsstellen hinausgehende Preis und der Umstand, daß in Jahr und Tag doch eine ganze Reihe ziffermäßiger Angaben, z. B. aus den Etats der einzelnen Behörden, nicht mehr der Wirklichkeit entsprechen werden. Indessen kann dieser letztere Übelstand wohl in den Ergänzungsheften Abhilfe finden, deren Herausgabe die Verlagshandlung bis zum Erscheinen einer neuen Auflage in Aussicht genommen hat.

Pankow. Max Nath.

Werner, Richard, W i r a r m e n O b e r l e h r e r! Kleine Geschichten aus dem Schulleben. Dresden und Leipzig 1909. C. A. Koch. 86 S. 8°. geh. 0,80 M.

Der Zweck des Büchleins ist: zu erweisen, daß an Deutschlands höheren Schulen Männer tätig sind, die in ihrem Lehramte nicht aufgehört haben, M e n s c h e n zu sein. Diesen Zweck sucht der Verfasser, der allzu früh heimgegangene Herausgeber des „Korrespondenzblattes", nicht durch eine trockene Abhandlung oder gar eine bissige Streitschrift zu erreichen, sondern durch flott und anziehend geschriebene Geschichten und Geschichtchen aus dem Schulleben. Es ist auch nicht eine darunter, die ich nicht gern gelesen hätte; und mehr als eine hat mich mit freudiger Rührung erfüllt. So empfehle ich das Büchlein dringend den deutschen Oberlehrern, denen es auch gewidmet ist. Wer sich von ihnen ein fröhliches, fühlendes Herz bewahrt hat, der wird es mit Freude lesen; und wem das Herz etwas eingerostet ist, dem lockert es sich vielleicht wieder zu frischerem Schlage.

Aber noch mehr wünschte ich, daß auch weitere Kreise das liebenswürdige Werkchen kennen lernten. Der Titel erscheint wenig glücklich gewählt. Wer das Buch im Laden liegen sieht, der denkt: „Aha, das ist wieder einmal eine der bekannten Klagen der ewig unzufriedenen Schulmeister! Die zu lesen, kann ich mir sparen." Was heutzutage Beachtung finden soll — und Beachtung wünsche ich Werners Büchlein —, das muß auch einen modernen Titel tragen, so einen, bei dem sich alles und nichts denken läßt. Wie wäre es z. B. mit „Von solchen, deren es noch viele unter uns gibt" oder „Von Zahnschmerzen und gekitzelten Fußsohlen, unglaubliche, aber wahrhafte Geschichten aus höheren Schulen"?

Warum das eine Geschichtchen „Der heiser bellende Schulrat" heißt, wird aus der Geschichte selber nicht ersichtlich. Steckt dahinter vielleicht ein Spitzname, der in Berliner Oberlehrerkreisen bekannt ist? Bis zu uns in den Westen ist der jedenfalls noch nicht gedrungen.

Lüdenscheid. R i c h a r d J a h n k e.

Schaffen und Schauen. Ein Führer ins Leben. 1. Band: Von deutscher Art und Arbeit. XXIII u. 478 S. 8°. 2. Band: Des Menschen Sein und Werden. XXXII u. 395 S. 8°. Leipzig und Berlin 1909. B. G. Teubner. geb. 10 M.

Ein überaus glücklicher Gedanke ist in diesem Werke zur Ausführung gekommen. Dem jungen gebildeten Manne, der ins Leben hinaustritt, um an irgendeiner Stelle mitzuschaffen an der Arbeit, die in der Welt und in unserm Vaterland insbesondere geleistet wird, soll es ein Führer in dieses Leben sein, ein Führer, der ihm Herz und Auge öffnet für den großen Zusammenhang alles Schaffens. Wie leicht verliert sich das Bewußtsein dieses Zusammenhanges, und wie schwer ist es, sich ohne Hilfe in der Vielgestaltigkeit des Lebens zurechtzufinden! Und doch bedarf es eines gewissen Überblicks über das Ganze, wenn die Einzelarbeit recht getan werden soll, ohne Überhebung und ohne Entmutigung. Dazu will dieser Führer helfen. Er will zeigen, wie mannigfaltig das Gebiet des Schaffens ist und wie viel es zu schauen gibt an Wundern der Natur und des eigenen Seins und an Schöpfungen des menschlichen Geistes in Wissenschaft und Kunst. Daher der Titel des Werkes.

Um von dem reichen Inhalt der Bücher einen Begriff zu geben, ist eine kurze Aufzählung der Gegenstände, die sie behandeln, unerläßlich und bei der Neuheit und Eigenart des Unternehmens auch wohl gestattet. In vier Hauptteilen (Im deutschen Reich, Die deutsche Volkswirtschaft, Staat und Staatsbürger, Im Beruf) behandelt der erste Band folgende Fragen: Das deutsche Land, das deutsche Volk, wie das Deutsche Reich geworden, das Deutsche Reich im Zeitalter der Weltmächte — die Grundlagen der Volkswirtschaft, die Volkswirtschaft der Gegenwart, Land- und Forstwirtschaft, der Bergbau, die Industrie, die Technik, das Kunstgewerbe und die Architektur, der Handel, das Verkehrswesen — der Staat, die Wehrmacht des Staates, die äußere Vertretung, das Recht, das Bildungswesen, sonstige Verwaltungsaufgaben des modernen Staates, Organisation der Staats- und Gemeindeverwaltung, wirtschaftspolitische Fragen, staatsbürgerliche Bestrebungen — die Vorbildung, der Beruf, die wichtigsten Berufe.

Während der erste Band sich an den künftigen deutschen Staatsbürger wendet, ist der zweite allgemeinerer Natur und kommt mehr der Allgemeinbildung zugute. In den vier Hauptabschnitten: Des Menschen Leib und Seele, Die Wissenschaft, Philosophie, Kunst und Religion, Lebensführung behandelt er folgende Gegenstände: des Menschen Herkunft und Stellung in der Natur, des menschlichen Körpers Bau und Leben, des Menschen Seele, die Entwicklung der geistigen Kultur — die Wissenschaft und ihre Pflege, die mathematischen Wissenschaften, die Naturwissenschaften, die Geisteswissenschaften — die Philosophie, die Kunst, die Religion — das Leben, der Beruf, Volk und Staat, persönliches Leben, Lebensgemeinschaften, der Wert des Lebens.

Die Verfasser der einzelnen Aufsätze sind hervorragende Gelehrte, jedenfalls tüchtige Kenner der behandelten Gegenstände. Ich nenne als die am stärksten beteiligten: Gustav Maier in Zürich, Otto Lyon in Dresden, Ferd. Aug. Schmidt in Bonn, Thaddäus Zielinski in St. Petersburg und Emil Fuchs in Rüsselsheim. Hinzu kommt als Herausgeber und Anreger, als Sammler der Stellen aus Denkern und Dichtern, die am Anfang und Schluß jedes Bandes stehen, als Verfasser eines Zusatzes zu dem Abschnitt „Die Wissenschaft und ihre Pflege“ und als Urheber der Literaturangaben am Schluß der Hauptteile Alfred Giesecke in Leipzig.

Wie nun sind diese umfangreichen und schwierigen Gegenstände zur Darstellung gebracht? Selbstverständlich konnte es nicht die Aufgabe der Bearbeiter sein, eine sachlich erschöpfende Behandlung anzustreben. Das Werk hätte sonst statt der zwei zwanzig Bände umfassen müssen. Vielmehr ist in den meisten Fällen nur eine anregende Einführung in die Fragen, eine Klarlegung der innern Zusammenhänge und der Bedeutung des Einzelgebiets für das Ganze des Vaterlandes oder des Lebens, eine übersichtliche Darstellung langer Entwicklungen Ziel und Aufgabe gewesen; und da viele daran gearbeitet haben, so ist es begreiflich, daß nicht alle in gleicher Weise dieses Ziel erreicht und den für die gebildete Jugend geeigneten Ton getroffen haben. Doch das schadet auch gar nichts. Denn unserer Jugend ist es ganz gut, wenn sie gelegentlich einmal darauf hingewiesen wird, daß sie noch längst nicht alles versteht; und das Werk selbst gewinnt dadurch einen dauernderen und höheren Wert: auch für reifere und kenntnisreichere Leute, als die gebildete Jugend es ist, sind diese Bücher sehr lesenswert. „Schaffen und

Schauen" ist nicht nur ein Führer i n s Leben, sondern kann auch ein Führer i m Leben sein.

Alle die einzelnen Aufsätze nach ihrem Inhalte und ihrem Werte zu besprechen, kann natürlich nicht meine Aufgabe sein; vermutlich würde mir auch diese Zeitschrift den dazu nötigen Raum nicht zur Verfügung stellen. Ich begnüge mich darum, einige herauszugreifen, wie ja auch der Benutzer nicht das ganze Werk in einem Zuge zu lesen braucht, sondern nach Stimmung und Neigung seine Auswahl treffen kann.

An der Abhandlung Karl Doves über das deutsche Land, in der in mustergültiger Weise auf 20 Seiten die Natur des Landes und die sich daraus ergebenden Folgen erörtert werden, wüßte ich nichts auszusetzen als zwei sinnstörende Druckfehler. Auf S. 16 muß „die später entwickelnde gelangende Fabrikation" gebessert werden in „die später zur Entwicklung gelangende Fabrikation", S. 18 „der Blicke" in „die Blicke". Das Wörtchen „dereinst" wird besser nur von der Zukunft gebraucht, von der Vergangenheit dagegen „einstmals" (S. 20, Z. 7 v. u.). Bei „Hektar" (S. 19, Z. 2 f.) ist das männliche Geschlecht üblicher als das sächliche.

In der Abhandlung Georg Steinhausens über das deutsche Volk will es mir nicht recht glaublich erscheinen, daß der „Deutsche Michel" von dem Volke selbst als eine Verkörperung seines Wesens erdacht sein soll (S. 23). Auf S. 28 gibt der Verfasser selbst in einem nicht eben glücklich gebauten Satze — statt „überging" müßte es wenigstens heißen „übergegangen war" — den wirklichen Ursprung der Bezeichnung. Das Fremdwort „Kollektizismus" auf S. 34 ist mir weder bekannt noch verständlich.

In dem kurzen Aufsatz von Gustav Maier „Wie das Deutsche Reich geworden" läßt der erste Satz nicht ahnen, daß Karl der Große mit der vom Papst beliebten Form der Krönung nicht ganz einverstanden war. Trotz aller Kürze des Überblicks wäre auch wohl ein Hinweis auf die zum Teil recht eigenartigen Einigungsversuche Ottos I. und Konrads II. nützlich gewesen. Zu S. 43 bemerke ich, daß die Krone, nicht die Würde getragen wird. S. 48 Z. 11 v. u. muß das „als" vor „daß" wegfallen.

In dem Aufsatz desselben Verfassers „Das Deutsche Reich im Zeitalter der Weltmächte" würde ich (S. 56, Z. 13 v. u.) das Komma nach „Sprache" streichen und es zwei Zeilen tiefer hinter „wahrer" setzen.

In Otto Lyons Abhandlung über das Bildungswesen trifft die Angabe auf S. 233, daß die Progymnasien und Realprogymnasien siebenstufige Anstalten seien, für Preußen jedenfalls nicht zu. Auf S. 236 ist das „sich" hinter „autodidaktisch" zu streichen. In den Ausführungen desselben Gelehrten über den Beruf des Lehrers ist auf S. 429 der Name des Bonner Philologen Ritschl ohne e zu schreiben.

Aus dem zweiten Bande erwähne ich zunächst den trefflichen Aufsatz Ferd. Aug. Schmidts „Des menschlichen Körpers Bau und Leben". Er geht aus von der Entstehung des Menschen und schließt mit einer ernst und würdig gehaltenen Mahnung zu sittlicher Lebensführung. Auf S. 24, Z. 3 v. u. muß das Komma hinter „Hand" wegfallen, auf S. 27 (Z. 16 v. u.) fehlt eins hinter cm. (Selbstverständlich mache ich auf solche Kleinigkeiten nur dann aufmerksam, wenn sie den Sinn des Satzes verschleiern, also keine Kleinigkeiten sind.)

Von Zielinskis Abhandlungen berücksichtige ich nur die erste, „Die Entwicklung der geistigen Kultur". Wie es sich bei dem gelehrten und geistvollen Verfasser von selbst versteht, habe ich sie mit hohem Genuß gelesen. Aber ich fürchte: dem, der von den behandelten Dingen nicht viel weiß, wird sie weniger bedeuten. Daß sie nicht eben leicht verständlich ist, will nach dem, was ich oben ausgeführt habe, nicht viel besagen; aber Worte wie „Praxiteles, der Meister des Ethos, und Skopas, der Meister des Pathos" (S. 105) bleiben nicht nur für den jungen, sondern auch für den gereifteren Leser, der sich nicht eingehend mit griechischer Kunst beschäftigt hat, bloße Worte und somit zwecklos. Wie sehr die Kenntnis der besprochenen Tatsachen vorausgesetzt wird, geht wohl am besten daraus hervor, daß die Eroberung Konstantinopels überhaupt nicht erwähnt wird, ein Ereignis, das doch jedenfalls die Entwicklung der geistigen Kultur stark beeinflußt hat, wenn vielleicht auch nicht ganz so stark, wie es in Schulbüchern dargestellt wird. Ein Satz auf S. 119 (Dem Christentum gegenüber bestand die Irrung der Renaissance darin, daß sie, was allerdings verzeihlich war, die religiöse Entwicklung übersah, die in der Antike selbst dem Christentum als ihrer Krönung entgegentritt und daher aus ihr einen kühlen Skeptizismus schöpfte . . .) bleibt schwer verständlich, auch wenn man hinter „entgegentritt" das fehlende Komma einsetzt. Eine stilistische Eigentümlichkeit des Verfassers ist der Gebrauch eines Relativsatzes nach einem „so" oder „solch" im übergeordneten Satze, z. B. S. 118, Z. 15 f. v. u. Ein paar Fremdwörter könnten gut noch fehlen, selbst wenn sie in der wissenschaftlichen Sprache noch üblich sind; die ist eben in dieser Hinsicht etwas rückständig. Ich nenne auf S. 101 „Trigon", auf S. 113 „ponderiert" und „voluntaristisch". Auf S. 128 muß es in Z. 12 „Beweises" statt „Beweis" heißen, und in Z. 13 v. u. ist wohl „noch" statt „nach" zu lesen. Trotz dieser Ausstellungen ist der Aufsatz eine Zierde des Werkes.

Auch die schön geschriebenen Aufsätze von Emil Fuchs über die Lebensführung habe ich mit großer Freude gelesen. Nur will mir scheinen, als wäre der Anfang zu sehr vom Standpunkte des genial veranlagten Menschen geschrieben, der sich schwer in die Enge der Alltäglichkeit fügt. Unserer Jugend tut, meine ich, mehr not, daß ihr klar gemacht werde, wie selten das Genie ist und wie meistens nur Überschätzung der eigenen Kraft geniales Vermögen vortäuscht und daß es etwas sehr Wertvolles ist, auf Grund tüchtigen Könnens und ernster Pflichttreue zu der gering geachteten alltäglichen Arbeit zugelassen zu werden. Sehr schön aber und lehrreich ist der Satz: „Die Abhängigsten sind immer noch die Unabhängigsten; die von Jugend auf mit der Abhängigkeit vom Hunger zu kämpfen hatten, wissen sich noch am ehesten von der Gebundenheit frei zu machen." — Aufgefallen ist mir auf S. 330 der Ausdruck „Aburteilen gegen"; auf S. 344 muß es in Z. 1 v. u. Getriebe heißen, auf S. 368 in Z. 6 „herrschen" statt „herrschten", S. 372, Z. 16 v. u. „vor allem" und S. 379, Z. 1 v. u. „gehört uns" oder „ist unser".

Zum Schlusse soll nicht unerwähnt bleiben, daß jeder der beiden Bände mit vier sinnbildlichen Zeichnungen von A. Kolb geschmückt ist. Über ihren künstlerischen Wert zu urteilen, überlasse ich Berufeneren; nur zwei Bemerkungen darf ich mir wohl erlauben. Auf dem Bilde „Lebensführung" scheint mir der Flügel etwas sehr „in der Luft zu schweben" und auf dem Bilde „Staat und Staatsbürger"

halte ich die beiden verschlungenen Hände in der Mitte für mißlungen. Ferner möchte ich empfehlen — es würde das zum Stil des Werkes passen — durch ein paar kurze Verse, etwa ein Distichon, jedesmal den in dem Bilde ausgedrückten Gedanken auszusprechen. Es ist nicht jedermanns Sache, sinnbildliche Darstellungen zu verstehen, und Unverstandenes ist so gut wie wertlos.

Alles in allem begrüße ich das Werk mit Freude und wünsche ihm recht viele Leser unter der gebildeten Jugend und darüber hinaus unter den Gebildeten überhaupt. Es kann dazu beitragen, endlich die nur allzu berechtigte Klage zum Verstummen zu bringen, daß so viele Gebildete von den wichtigsten Dingen nichts wissen. Die Schule kann ihre Zöglinge unmöglich alles lehren; das meiste muß der werdende Mensch sich später im Leben selber aneignen. „Schaffen und Schauen" weist den Weg dazu.

Lüdenscheid. Richard Jahnke.

Apel, Paul, Das innere Glück. Nachdenkliche Plaudereien. 2., umgearbeitete Auflage. Berlin-Zehlendorf 1909. Conrad Skopnik. 266 S. Lnbd. 4 M.

Ein schlichtes, im Plaudertone gehaltenes Buch, das einfache und alte Wahrheiten in einer zu Herzen gehenden Art ausspricht und reich an guten Zitaten aus den besten Schriften großer Denker und Dichter ist. Die einleitende Betrachtung handelt von innerer Religiosität. Dann folgen sechs Kapitel über Selbst-Einkehr, Reinheit des Herzens, Liebe, Macht der Seele, Erfolg im äußeren Leben und den Adelsmenschen. Von welchem Geiste das Ganze getragen ist, kennzeichnet das Motto: Das religiöse Grundgefühl ist das gleiche in allen Menschen; es ist unabhängig von Glaube, Bekenntnis und Weltanschauung. Wo Herzensgüte über die Selbstsucht siegt, wo Liebe den Haß verdrängt, wo Edelsinn und Reinheit des Herzens walten, da ist das Reich Gottes, ist tiefes, unvernichtbares Glück.

Berlin. A. Matthias.

Gerhardi, K. A., Das Wesen des Genies. Zweite stark erweiterte Auflage mit einem Anhang: Das Genie und seine Beziehung zum altsprachlichen Unterricht. Jauer und Leipzig 1907. Oskar Hellmann. 149 S. 8°. 2,40 M.

Talent und Genie werden gewöhnlich in Gegensatz zueinander gestellt. Das Talent ragt durch seine Begabung über die Masse hinaus, ist aber dem Durchschnittsmenschen wesensverwandt, der geniale Mensch ist ein Wesen höherer Art. Gegen diese weitverbreitete Anschauung wendet sich der Verfasser. Ihm gilt das Genie lediglich als eine Kombination von Eigenschaften, die allen Menschen zukommen. Leidenschaft, Phantasie und Urteilskraft — alle drei im höchsten Grade entwickelt und in enger Verbindung zusammenwirkend — machen das Genie aus. Diese These wird mannigfach ausgeführt. Dabei werden auch die Deutungen, die das Genie sonst gefunden hat, erörtert. Insbesondere wird die Behauptung Türcks, das Wesen des Genies bestehe in selbstlosem Idealismus, eingehend bekämpft. Es werden ferner die somatischen Eigentümlichkeiten des Genies besprochen, es wird die viel erörterte Verwandtschaft von Genie und Wahnsinn behandelt. Endlich wird in einer weit ausgesponnenen Betrachtung erwogen,

ob der Mensch das Ende der Entwicklung der belebten Wesen sei oder über sich hinaus wolle, woran sich dann der Ausblick knüpft, daß das Genie das Ziel zeige, dem die Menschheit zustrebe. Dabei wird eine Fülle von Problemen gestreift — die Homosexualität, die Zweckmäßigkeit der organischen Natur und ihre Unzweckmäßigkeiten, Christentum und Buddhismus und anderes mehr. Was der Verfasser vorträgt, ist nicht ohne Interesse, kann aber doch nicht dafür entschädigen, daß es zu einem tieferen Eingehen auf das eigentliche Thema nicht kommt. Aufschluß darüber, wie der Drang zum Werke, den der Verfasser als die Leidenschaft des Genies bezeichnet, sich bei einer Reihe hervorragender Menschen geäußert hat, wie sie gearbeitet haben, sucht man in der Schrift vergebens. Wohl wird der Fleiß hervorgehoben, mit dem Menzel durch eine Fülle von Skizzen die einzelnen Gestalten seiner großen Werke vorbereitet hat, aber wie er arbeitete, wenn er nun das Ganze schuf, erfahren wir nicht. Auch wird der Versuch nicht unternommen, das Spezifische der Phantasieleistung auf den verschiedenen Gebieten genialer Betätigung der bildenden Kunst und der Musik, der Philosophie und der Feldherrnkunst genauer zu umschreiben. Auch, was über die Leistungen der Urteilskraft des Genies gesagt wird, kann nicht befriedigen. Denn der Verfasser arbeitet noch mit der Legende, daß ein vom Baum fallender Apfel Newton zur Idee der Gravitation geführt haben soll, da doch der große Denker mit der Aufstellung des Gravitationsgesetzes die reife Frucht einer mehr als hundertjährigen Geistesarbeit gepflückt hat.

Der Anhang, der ein Drittel des Buches einnimmt, läßt es den altsprachlichen Unterricht entgelten, daß die Römer arm an Genies waren und daß die Altphilologen wie die andern modernen Menschen auch nicht in hellenischem Sinne geistig und körperlich gleichmäßig entwickelte Menschen sind und deswegen auch solche Menschen nicht heranzubilden vermögen. Er fragt ferner angesichts der großen Schöpfungen des modernen Geistes in Malerei und Musik, die sich ganz unabhängig von der Antike entwickelt haben, und des mächtigen Aufschwunges der Naturwissenschaften, der uns in der Naturerkenntnis so unvergleichlich über die Alten erhoben hat, was das Altertum der heranwachsenden Jugend noch zu bieten habe. Vieles wird da recht temperamentvoll ausgeführt, aber zu einer ruhigen Erwägung des schwierigen Problems kommt es nicht.

Messer, August, Empfindung und Denken. Leipzig 1908. Quelle & Meyer. VII u. 199 S. 8°. geb. 4,40 M.

In dem vorliegenden Werk handelt es sich um den alten Streit des Sensualismus und Rationalismus. Ist das Denken ein im wesentlichen passiver Vorgang, der von den Empfindungen, ihren Reproduktionen und den Assoziationen zwischen den Spuren vergangener Empfindungen im Grunde mechanisch hervorgebracht wird oder ist es ein aktives, ein schöpferisches Vermögen? Bilden Empfindungen und ihre Nachwirkungen den einzigen Besitz des Geistes oder sind ihm Funktionen eigen, die das von den Empfindungen dargebotene Material erst gestalten und beseelen? Es ist die Frage, die schon Locke und Leibniz in entgegengesetztem Sinn beantwortet haben. Seither hat die englische Assoziationspsychologie daran festgehalten, alle Gedankengebilde auf eine Agglutination von Empfindungs-

elementen zurückzuführen, und auch die gewaltige Gedankenarbeit Kants hat diese Richtung nicht zu überwinden vermocht. Kant hat das Problem von der erkenntnistheoretischen Seite angegriffen. Er hat zu zeigen unternommen, daß Erkenntnis nur zustande kommt, wenn das Material, das die Empfindungen liefern, durch Faktoren, die dem Subjekt entstammen, geordnet und gestaltet wird. Hier knüpft unsere Schrift an. Sie will dartun, daß neben den Empfindungen und ihren Reproduktionen noch andersartige Bewußtseinselemente anzuerkennen sind, aber sie will dies Ziel nicht auf erkenntnistheoretischem, sondern auf psychologischem Wege erreichen. Sie fügt sich da einer Reihe von Arbeiten ein, die aus dem Würzburger Institut für experimentelle Psychologie hervorgegangen sind, das sich unter der Leitung von Külpe die Aufgabe gestellt hat, die Denkvorgänge soweit möglich der experimentellen Erforschung zu unterwerfen. Allerdings ist die Ausbeute, die das Experiment bisher geliefert hat, nicht allzu groß und so wird der Charakter der vorliegenden Schrift auch nicht durch die angeführten Versuche und ihre Resultate bestimmt, sondern durch allgemeine psychologische Erwägungen, die im wesentlichen engen Anschluß an Husserl nehmen. Den Berichten über Experimente haftet nichtsdestoweniger ein lebhaftes Interesse an, weil sie uns mit der Arbeitsweise der experimentellen Psychologie vertraut machen, und auch das liegt in der Absicht des Verfassers. Er will nicht nur fertige Resultate liefern, sondern in die Methode der modernen Psychologie und in ihre Probleme einführen.

Der Verfasser geht aus von dem naiven Realismus, der da meint, daß die Dinge außer uns in der Wahrnehmung unmittelbar ergriffen werden und, wie sie wahrgenommen werden, so auch unabhängig von der Wahrnehmung existieren. Die beiden Thesen, die hier verbunden sind, erfahren eine verschiedene Behandlung. Die erste kann einer psychologischen Untersuchung nicht standhalten und wird durch andere Anschauungen ersetzt, deren Erörterung das eigentliche Thema der Schrift bildet. Die zweite These berührt die Psychologie nicht, sie geht lediglich die Erkenntnistheorie und Metaphysik an. Die Psychologie kann es diesen Wissenschaften überlassen auszumachen, in welcher Weise eigentlich die wahrgenommenen Dinge unabhängig von der Wahrnehmung existieren und sich lediglich daran halten, daß eine solche Existenz irgendwie bestehen müsse. Auf diese Weise denkt der Verfasser unabhängig von allen erkenntnistheoretischen und metaphysischen Lehrmeinungen zu einer rein deskriptiven Psychologie zu kommen.

Das wahrgenommene Ding ist ihm die erste Tatsache der Psychologie, nicht die Empfindungen, die es vermitteln. Aber er bleibt hier nicht stehen. Er findet, daß den Eigenschaften, die wir an den Dingen antreffen, Empfindungen zugeordnet werden müssen, auf denen die Wahrnehmung der Eigenschaften beruht und weist den Einwand des Avenarius, daß so eine Verdoppelung des Dinges zustande komme, zurück. Dies subjektive Mittelglied zwischen dem Ich und den Qualitäten der Dinge gewinnt er durch rein psychologische Erwägungen. Die Wahrnehmungen können sich z. B. ändern, während das wahrgenommene Objekt sich gleich bleibt, wie die Erscheinungen des Farbenkontrastes zeigen. Aber die Empfindungen werden von uns in der Regel nicht einzeln erfaßt, sondern kommen erst in der Wahrnehmung zur Wirkung. Sie sind es, die Dinge für uns aufbauen. Wie das geschieht und ob sich das ganz ohne Mitwirkung des Geistes vollzieht, wird

nicht erörtert. Vielmehr wird weiter ausgeführt, daß in der Wahrnehmung außer einem räumlichen Gebilde die Beziehung auf ein wahrgenommenes Ding enthalten ist. So bezieht sich jede Wahrnehmung auf ein Etwas, das in ihm „gemeint" ist. Dies Etwas ist dem Bewußtsein transzendent, ihm eigen sind nur die Empfindungen, die den Gegenstand aufbauen. Zu dem Gegenstand selbst stehen wir nur in Beziehung dadurch, daß wir ihn „meinen", auf ihn „gerichtet" sind. Diese Intentionen, dies auf etwas gerichtet sein, ist ein Bewußtseinselement, das nicht aus den Empfindungen stammt. Denn jede Empfindung kann selbst Gegenstand einer Intention werden. Bis hierher sind die Deduktionen des Verfassers vollkommen durchsichtig. Jetzt aber verbindet er das eigentümliche Vorkommnis des Bewußtseinslebens, von dem er hier spricht, das Bewußtsein nämlich, irgendwie zu einem Realen in Beziehung zu sein, mit der begrifflichen Charakterisierung dieses Realen. Die intentionalen Erlebnisse werden zu Vorgängen, in denen die Empfindungen eine gegenständliche Deutung erfahren, ohne daß doch erörtert worden wäre, wie mit dem „auf etwas gerichtet" sein diese weitere Leistung verbunden ist. Insofern die Intentionen dann die begriffliche Charakterisierung ihres Gegenstandes bewirken, nennt sie der Verfasser „Akte". Hier ist eine empfindliche Lücke. Das Wesen der Intention und ihr Verhältnis zu den Akten bleibt im Dunkel. Der Verfasser bemüht sich freilich, die Natur der Akte auf anderm Wege zu beleuchten. Er führt Versuche an, bei denen es sich um die Benennung eines vorgezeigten Gegenstandes handelt und teilt Protokolle mit, in denen die Versuchspersonen ihre Empfindungen mitteilen und den ganzen Hergang so weit wie möglich beschreiben. Er zeigt, daß die Akte in einem bemerklichen Gegensatz zu den Empfindungen stehen. Empfindungen lassen sich reproduzieren, sie lassen sich, während sie bestehen, beobachten. Die Akte entziehen sich der Beobachtung. Wir können uns nicht auf einen Gegenstand einstellen und diese Einstellung gleichzeitig zum Gegenstand unserer Beobachtung machen. Wir wiederholen wohl denselben Akt begrifflicher Charakterisierung tausendfach, aber wir reproduzieren ihn nicht. So gelangt der Verfasser zu der Anschauung, daß in der Wahrnehmung der Dinge zwei Elemente zusammenwirken — die Empfindungen und die Akte. Wir erkennen in ihnen unschwer den objektiven und subjektiven Faktor der Erkenntnis wieder, aus deren Zusammenarbeiten Kant die Erscheinungswelt hervorgehen läßt.

Des weiteren beschäftigt sich der Verfasser mit dem Verhältnis des Denkens zur Sprache und dem Urteil. Er hat es leicht, hier die Assoziationspsychologie als unzureichend zu erweisen. Sie faßt die Beziehung, die zwischen einem Wort und der von ihm bezeichneten Sache besteht, lediglich als Assoziation. Aber das reicht nicht aus. Es muß zu der Assoziation das Bewußtsein hinzukommen, daß das Wort den Gegenstand bedeuten soll. Daß damit eine über die Assoziation hinausgehende Leistung gefordert wird, wird unter anderm durch das Beispiel der taubstummblinden Helen Keller gezeigt. Sie begriff erst, als sie schon Zeichen für eine Menge von Gegenständen erlernt hatte, bei einer bestimmten Gelegenheit, daß die Zeichen die Dinge bedeuten sollten, und von da an machte sie in der Zeichensprache reißende Fortschritte. Wie endlich die Bedeutung eines Wortes eigentlich erlebt wird, darüber läßt sich wenig sagen. Der Verfasser berichtet

indessen, wie die moderne Psychologie das Problem angreift. So werden wir in dem interessanten Buch noch an eine ganze Reihe von Problemen herangeführt und darüber unterrichtet, wie man ihnen auf dem Wege des Experiments nahe kommen will.

Sicherlich wird jeder, der mit einiger Orientierung in der Philosophie an das Buch herangeht, sich reich belohnt finden. Der Verfasser hat sich als Leser besonders auch Lehrer gewünscht und seine Schrift in pädagogische Nutzanwendungen ausklingen lassen. Doch sind die etwas summarisch gehalten und werden einem mit der Sache näher Vertrauten wenig bieten. Um so mehr muß das Buch als ganzes allen Lehrenden empfohlen werden. Es unterrichtet in klarer Darstellung darüber, was wir über das Zustandekommen des Erkennens bis jetzt wissen, ermöglicht durch reiche Literaturhinweise eingehendere Studien und regt überdies durch die Erörterung mannigfacher Probleme zum Nachdenken über das Wesen des Erkennens kräftig an.

Ostermann, W., Das Interesse. Eine psychologische Untersuchung mit pädagogischen Nutzanwendungen. Zweite Auflage. Oldenburg und Leipzig 1907. Schulzesche Hofbuchhandlung, Rudolf Schwartz. IV u. 194 S. 8°. 1,80 M.

Lebendige Wirkung geht nur von einem Unterricht aus, der Interesse zu wecken vermag. Darum steht die Frage nach dem Wesen des Interesses im Mittelpunkt aller pädagogischen Erörterung, aber man ist bis jetzt durchaus nicht einer Meinung darüber, worin das Interesse eigentlich besteht. Herbart, der erste, der sich eingehender mit dieser Frage beschäftigt hat, denkt alle psychischen Erscheinungen durch die Vorstellungen und ihr Wirken aufeinander hervorgerufen. Unter den Vorstellungen befinden sich einige, die sich mit besondrer Kraft emporarbeiten und die andern zurückdrängen. Das sind diejenigen, von denen wir sagen, daß sie unser Interesse fesseln. Das Interesse selbst besteht in weiter gar nichts als eben in dem Übergewicht der betreffenden Vorstellungen. Dieser mechanistischen Anschauungsweise ist dann Lotze entgegengetreten. Ihm steht vor allem fest, daß das Gute nur von einer Seele erkannt wird, die den Wert des Guten fühlt. Von hier aus gelangt er dazu, das Wesentliche alles Interesses in einer Gefühlsbeziehung zu suchen. Diese beiden Denker wirken in der pädagogischen Literatur bis jetzt fort. Der Verfasser will im Anschluß an Lotze der Klärung der Meinungen dienen, geht aber in manchen Punkten über ihn hinaus. Er hält mit Lotze daran fest, daß alles Interesse schließlich im Gefühlsleben wurzelt, weist aber nach, daß unsre Wertvorstellungen und Werturteile nur mittelbar von dem Gefühl abhängig sind.

Die pädagogischen Nutzanwendungen fordern, daß in allem Unterricht, der wesentlich ethisch zu wirken bestimmt ist, wie Religion und Geschichte, Personen und ihre Erlebnisse in den Vordergrund gestellt werden, weil sie unmittelbar zum Herzen sprechen, sie fordern neben der fremdsprachlichen Lektüre die Lektüre in der Muttersprache, weil nur in ihr Inhalt und Form unmittelbar auf das Gefühl wirken, sie fordern, daß in der beschreibenden Naturwissenschaft mehr von dem Leben der Tiere und Pflanzen gehandelt werde als von ihrem Bau und ihrer Gestalt. So

soll überall danach gestrebt werden, lebendiges Interesse zu wecken, totes Wissen aber nur geduldet werden, soweit es diesem Ziel zu dienen vermag. Bei diesen Ausführungen hat der Verfasser, der als Provinzialschulrat früher in Breslau, jetzt in Berlin die Aufsicht über Volksschulen und Lehrerseminare führt, in erster Linie die Volksschule und ihre Lehrer im Auge, geht aber auch auf die Bedürfnisse der höheren Schulen vielfach ein.

Es verdient noch hervorgehoben zu werden, daß der Verfasser auch allgemeinere philosophische Probleme berührt, die seinem Thema nahe liegen. Da kommt vor allem die Frage in Betracht, inwieweit überhaupt Gefühle, Werturteile, Entschlüsse, also psychische Vorgänge das Handeln des Menschen und damit das physische Geschehen beeinflussen können. Ein solcher Einfluß ist während der letzten Jahrzehnte des vorigen Jahrhunderts sehr allgemein geleugnet worden. Es herrschte da die von Fechner vertretene Lehre vom psychophysischen Parallelismus und die von Helmholtz ausgebildete Anschauung von dem geschlossenen Naturzusammenhang. Von dieser Denkweise ist ein großer Teil der Lehrerschaft der höheren Schulen und der Volksschulen berührt worden. Offenbar deswegen geht der Verfasser näher auf diese Frage ein und sucht im Anschluß an Busse eine psychophysische Kausalität sicherzustellen. Außerdem orientiert er über die Literatur und schafft so jedem Lehrer die Möglichkeit, sich auch mit den allgemeineren Fragen selbständig weiter zu beschäftigen. Also alles in allem — eine reichhaltige Schrift, die ihren Leser lohnen wird.

Berlin. G. Louis.

Daun, Berthold, Die Kunst des 19. Jahrhunderts und der Gegenwart, ein Grundriß der modernen Malerei und Plastik. Berlin 1908. G. Wattenbach. 785 S. 18 M.

Das seit 1904 in Lieferungen erschienene Werk liegt mit der 15. Lieferung abgeschlossen vor uns. Es bedeutet eine hocherfreuliche Bereicherung der kunstgeschichtlichen Literatur. Obschon zwischen der ersten und letzten Lieferung vier Jahre liegen, ist das Ganze wie aus einem Gusse geschrieben, warme Begeisterung für die hohe Himmelstochter Kunst verleiht der klaren, schlichten Sprache eine wohltuende Wärme. Des Werkes größter Vorzug ist der vorurteilslose Standpunkt, den der Verfasser den verschiedenen Kunstströmungen und ihren Vertretern gegenüber einnimmt. Unbefangen entwickelt er jene aus den allgemeinen Kulturverhältnissen und lehrt sie als deren notwendigen Ergebnisse verstehen. So wird er der Persönlichkeit voll gerecht, hält sich aber auch frei von jedem Kultus der Persönlichkeit. Selbst ausgesprochene Lieblinge, wie der ältere Schadow und Siemering, werden auf ihre Schwächen geprüft, die vornehme Art aber, mit der er hier und überhaupt seinen Tadel ausspricht, kann allen Kritikern nicht warm genug als Vorbild empfohlen werden. Eine weitere, sehr zu lobende Eigentümlichkeit des Werkes ist die eingehende Behandlung der Plastik. Leider findet diese ja bei der großen Menge bei weitem nicht die Beachtung, wie die Malerei, welche durch den Reiz der Farbe das Auge sofort gefangen nimmt, während jene fast nur durch die Form wirkt, deren Verständnis ein

tieferes Versenken erheischt. Geradezu vorbildlich ist die Art und Weise, wie Daun an der Hand zahlreicher (574!) durchweg gut gelungener Abbildungen das Kunstwerk, Plastik wie Malerei, entwickelt. Er gibt dadurch indirekt eine vortreffliche Anleitung zum künstlerischen Sehen, in dem bekanntlich das Geheimnis alles Kunstgenusses ruht. Was nun des Verfassers allgemeinen Standpunkt zur Kunst anbelangt, so mißt er der Form, dem Licht und der Farbe voll und ganz die Bedeutung bei, welche ihnen zukommt, er fordert aber, daß die Kunst nicht in ein bloßes Spiel von Form und Farbe ausarte, sie soll die Darstellung des Schönen sein, sie darf die reale Erscheinung nicht einfach kopieren, „wir wollen vom echten Künstler auch ferner allen Ernstes verlangen, daß wir durch seine Werke auch geistig erhoben werden". So erweist sich das Buch auch als ein Führer zur Gewinnung eines geläuterten Kunstgeschmackes und es kann daher zur Anschaffung für die Bibliotheken höherer Lehranstalten warm empfohlen werden. Noch einige Bemerkungen über den Inhalt: Wie der Titel besagt, befaßt sich das Werk nur mit Plastik und Malerei, die Architektur ist ausgeschlossen. Es beginnt nach einem kurzen Rückblick auf die französische Malerei des Rokoko mit dem Wiederaufleben der klassizistischen Richtung um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts und endet mit Klinger, dessen Radierungen auch besprochen werden. Eingehend behandelt ist die Kunst Deutschlands, Frankreichs und Belgiens, die ja auch in starker Wechselwirkung steht, mehr in großen Zügen die holländische und englische. Der Nordosten Europas und Spanien fehlen ganz, von den Italienern ist nur der große Segantini herausgegriffen, der eingehend gewürdigt wird. Gern hätten wir etwas über den Spanier Zuloaga gehört, den man ja den modernen Velasquez nennt. Seine in stumpfen Tönen gehaltenen Bilder aus der spanischen Gesellschaft erregten auf der Düsseldorfer Ausstellung 1904 berechtigtes Aufsehen. Mancher wird noch anderes vermissen, auch nicht in allen Punkten Dauns Auffassung teilen, allein solche kleinen Ausstellungen beeinträchtigen nicht den Gesamtwert eines Werkes, welches das Kunstverständnis wenigstens von Laien mehr zu fördern vermag als manche feinsinnig geschriebene Ästhetik. Wir wünschen ihm die weiteste Verbreitung.

Düren. Aug. Schoop.

Braasch, H., Die religiösen Strömungen der Gegenwart. Leipzig 1905. B. G. Teubner. 146 S. 1 M.

Ein recht lesbares, von gründlicher Sachkenntnis und warmem Interesse für die religiösen Nöte der Gegenwart zeugendes Büchlein, welches insbesondere gebildeten Laien einen klaren Einblick in die gegenwärtige Situation zu verschaffen geeignet ist. Die Darstellung ist in vier Abschnitte gegliedert: I. Das religiöse Erbe (der Gegensatz von Protestantismus und Katholizismus. Das besondere Erbe des Protestantismus). II. Neue Mächte (Politische Gegensätze und Sozialismus, Naturwissenschaft, Philosophie, Dichtung). III. Leben-Jesu-Forschung und Bibelkritik. IV. Kirchliche Wandlungen (Darstellung der Entwicklung des religiösen und kirchlichen Lebens im 19. Jahrhundert innerhalb des Katholizismus und Protestantismus).

Brunner, G., Die religiöse Frage im Lichte der vergleichenden Religionsgeschichte. München 1908. C. H. Beck. VI u. 135 S. kart. 1,80 M.

Der 1. Abschnitt der Schrift („Allgemeiner Teil") beschäftigt sich in sechs Paragraphen mit „Begriff, Ursprung und Wesen der Religion," „Allgemeinheit der Religion," „Religion und Kultus," „Religion und Naturwissenschaft," „Urreligion." Im 2. Abschnitt werden die außerchristlichen Religionen, im 3. das Christentum in seiner Überlegenheit über die anderen Religionen dargestellt. Den Zweck und Charakter des Büchleins läßt am besten folgende Stelle erkennen: „Indem so die vergleichende Religionsgeschichte die außerhalb des Christentums vorhandenen Wahrheitsmomente aufzeigt, macht sie uns nicht nur, was Pfleiderer mit Recht betont, duldsam gegen die außerchristlichen Religionen, sie lehrt uns vielmehr auch die eigene Religion besser verstehen, deren Wertschätzung dann „nicht mehr ein ungeprüftes Vorurteil, sondern eine durch Vergleichung mit den andren geschichtlichen Religionen erprobte Erkenntnis ist." Die Darstellung ist populär gehalten, doch beruht sie auf gründlichen Studien und ist, soviel ich sehe, in den Einzelangaben durchaus zuverlässig. Die Schrift ist recht geeignet zur Einführung reiferer Schüler der Oberklassen in die Religionsgeschichte und empfiehlt sich sehr zur Anschaffung für die Schülerbibliotheken.

Heussi, K., Kompendium der Kirchengeschichte. 1. Hälfte: Die Kirche im Altertum und im Frühmittelalter. Tübingen 1907. J. C. B. Mohr. 146 S. 3 M.

„Ich wollte weder ein die Forschung weiterführendes noch ein schönes Buch schreiben, sondern nur ein nützliches," sagt Heussi im Vorwort. In erster Linie wendet er sich an die Studenten, hofft aber mit seinem Werke auch Pastoren, Religionslehrern und Historikern ein bequemes Orientierungsmittel zu bieten. Diesen Zweck hat er in vollem Maße erreicht. Das Buch bietet in knappster Form eine Fülle von Stoff und ist Religionslehrern besonders in den Fällen zu empfehlen, wo es sich, wie z. B. bei der Vorbereitung auf den Unterricht, darum handelt, Dinge, welche man eigentlich schon weiß, sich rasch ins Bewußtsein zurückzurufen.

Schoell, J., Sittenlehre. Heilbronn 1906. Eug. Salzer. 137 S. geb. 2 M.

Gumlich, Alfr., Grundriß der Sittenlehre. Leipzig 1906. Wilhelm Engelmann. 64 S. 1,50 M.

Wurster, P., Christliche Glaubens- und Sittenlehre. Leitfaden für den Religionsunterricht, hauptsächlich an höheren Klassen von Realanstalten und Realgymnasien. 2. Aufl. Heilbronn 1906. Eugen Salzer. VIII u. 144 S. kart. 0,80 M.

Bei der Behandlung der „Glaubens- und Sittenlehre" in den oberen Klassen wurde bis in die neueste Zeit hinein an den evangelischen Schulen — an den katholischen scheint es ganz anders zu sein — die „Sittenlehre" oft sehr vernachlässigt. Vielfach beschränkte man sich auf gelegentliche Ausführungen paränetischen Charakters, was zum Teil seinen Grund darin haben mag, daß jenem Unterricht meistens die Augustana zugrunde gelegt wird. Für die langsame Wendung zum Bessern, die sich anzubahnen scheint, für die fortschreitende Erkenntnis, daß unsere Primaner

einer tieferen, mehr wissenschaftlich gearteten Belehrung über sittliche Fragen bedürfen, legen auch die oben genannten Schriften Zeugnis ab. Allerdings ist nur die letzte ausdrücklich für höhere Schulen bestimmt, aber auch Schoell und Gumlich sind Schulmänner und mit dem, was den Primanern not tut, vertraut, so daß auch ihre Darstellungen wohl unter dem Gesichtspunkt der Brauchbarkeit für Schulzwecke betrachtet werden dürfen. Wurster beschränkt sich, soweit die Ethik in Betracht kommt, auf eine systematische Darstellung der christlichen Sittenlehre, während Gumlich und Schoell außer der „angewandten" Ethik auch einen kurzen Überblick über die Geschichte der wissenschaftlichen Ethik und Erörterungen über die Prinzipien bieten. Besonders gründlich und ausführlich sind die letzteren bei Schoell (S. 1—40). Ich halte das für sehr nützlich, ja notwendig. In einer Zeit, in welcher viele Philosophen und Juristen in den herrschenden sittlichen Anschauungen lediglich ein Produkt der geschichtlichen Entwicklung sehen, einer Zeit, in welcher Nietzsches Schriften mit ihrer grundsätzlichen Bekämpfung der christlichen Moral eine so außerordentliche Verbreitung gefunden haben, ist es ein Unding, im Religionsunterricht die Grundprobleme der Ethik unerörtert zu lassen. Ja, ich stehe nicht an zu behaupten, daß diese Fragen die allerwichtigsten sind, die wir zu behandeln haben. Daß die sittlichen Anschauungen bis zu einem gewissen Grade dem Wechsel unterworfen sind, ebenso wie die theoretischen, ist eine offenkundige Tatsache, welche natürlich nicht verschleiert oder verkleinert werden darf. Das schließt aber nicht aus, daß die sittlichen Grundfunktionen, die Gesetze des sittlichen Denkens, wenn ich einmal so sagen darf, überall gleich und unveränderlich sind, ebenso wie die Verschiedenheit der Anschauungen auf theoretischem Gebiet und der gewaltige Wechsel, welcher hier zu beobachten ist, nichts gegen die Allgemeinheit und Unveränderlichkeit der Gesetze des theoretischen Denkens beweist. Man täusche sich doch nicht über den Ernst der Lage. Dem ethischen Relativismus, besonders in der Form des Sozialeudämonismus, wird bewußt oder unbewußt in immer weiteren Kreisen gehuldigt; die Sicherheit des sittlichen Urteils geht immer mehr verloren, das zeigt sich auch in dem immer mehr um sich greifenden schlaffen Opportunismus. Läßt man den ethischen Skeptizismus in den Herzen der Jugend ungestört sich einnisten, dann sind schließlich alle Ausführungen über Sünde und Gnade und Erlösung, ja die ganze religiöse Unterweisung auf Sand gebaut. Der Materialismus (der theoretische) und die Selektionslehre in ihren Ausartungen sind wissenschaftlich überwunden und werden auch in den „gebildeten" Kreisen nach und nach ihren Nimbus verlieren. Eine viel ernstere Gefahr bedeutet der ethische Relativismus, welcher anscheinend immer noch in der Ausdehnung begriffen ist und auch in der Wissenschaft scharfsinnige und gelehrte Vertreter hat. Es ist die höchste Zeit, daß die Religionslehrer der Prima diesen Fragen ernste Aufmerksamkeit widmen. In dieser Hinsicht bedeutet besonders das Schoellsche Büchlein einen guten Schritt vorwärts.

Auf Einzelheiten der Darstellung und Auffassung kann ich hier natürlich nicht eingehen. Ich muß mich darauf beschränken anzuführen, daß Wurster und Schoell auf einem milden und freien christlichen Standpunkt stehen. Gumlich will die Ethik im Sinne der „ethischen Kultur" aus der Verbindung mit

der Religion oder richtiger der Dogmatik loslösen, ohne übrigens der Kirche oder gar der Religion feindlich gegenüberzustehen. Auch er ist vom Geiste des Christentums stark berührt, was freilich nicht verhindert hat, daß er zu wichtigen Positionen der christlichen Weltanschauung, z. B. dem Unsterblichkeitsglauben, in vollem Gegensatz steht. Er sieht in dem Glauben an eine himmlische Seligkeit eine sinnliche Verkörperung der „Freude und Seligkeit im Bewußtsein des guten Menschen" und huldigt der etwas optimistischen Auffassung, daß der „vernünftige Mensch" ohne Grauen an das unvermeidliche Ende seines Lebens denke, da er gelernt habe, sich in die Schranken seiner Natur mit Ergebenheit zu fügen. Das „rührende Bild des Todes" schrecke ihn nicht im Leben und am Ende desselben sei er ihm als Befreier von allen Schranken der Endlichkeit willkommen. Ob nicht auch bei „vernünftigen Menschen" Schillers Distichon Recht behält:

„Lieblich sieht er zwar aus mit seiner erloschenen Fackel;
Aber, ihr Herren, der Tod ist so ästhetisch doch nicht."

Für die Einteilung der „angewandten" Sittenlehre hat Gumlich das alte Schema „Güter-, Pflichten- und Tugendlehre" beibehalten, während Schoell und Wurster den Stoff unter die Hauptkategorien „Individual- und Sozialethik" bringen. Die Sprache ist bei allen dreien schlicht und klar, die Darstellung übersichtlich. Dies gilt ebenfalls für den ersten Teil der Wursterschen Schrift, die „Glaubenslehre", welcher durch eine kurze Einleitung über das Wesen der Religion, Naturreligionen, Kulturreligionen usw. vorangestellt ist.

Münster i. W. Wilhelm Koppelmann.

Geyer, Paul, Schulethik auf dem Untergrunde einer Sentenzenharmonie. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin 1907. Reuther und Reichard. XII u. 97 S. 8°. 1,80 M.

Das Buch, das jetzt zum zweitenmal vorliegt, will ein Hilfsbuch für ethische Unterweisung auf der oberen Stufe der höheren Lehranstalten sein. Der Verfasser hat eine große Zahl von Sentenzen und Sinnsprüchen aus den Schulautoren, der Bibel und Spruchsammlungen zusammengetragen, hat das Material nach den ethischen Begriffen, zu deren Beleuchtung sie dienen können, geordnet und die größeren Abschnitte durch Erörterungen der in ihnen behandelten Begriffe in Verbindung gesetzt. Daß die einzelnen Aussprüche dabei öfter in eine Gefühlssphäre gerückt werden, die ihnen fremd ist, liegt in der Natur des ganzen Unternehmens und so wird man über manche Diskrepanz hinwegsehen müssen. Goethes Wort: „Alles kann der Edle leisten, der versteht und rasch ergreift", z. B. klingt kaum an an die These: „Unschlüssigkeit ist unmännlich", für die es als Beleg erscheint. Aber auch Gewaltsamkeiten kommen vor. Die sittliche Persönlichkeit vermag wohl die Schranken des Ichs zu liebevoller und freier Hingabe an die Gebote der Vernunft zu erweitern. Aber diese Fähigkeit findet keinen Ausdruck in Goethes Worten: „Freiwillige Abhängigkeit ist der schönste Zustand und wie wäre der möglich ohne Liebe" oder „Glücklich allein ist die Seele, die liebt."

Der Standpunkt, auf den der Verfasser seine Leser führen will, ist ein in christlichem Sinne umgestalteter Stoicismus. Die Autorität, in deren Namen die ethischen Normen aufgestellt werden, entlehnt der Verfasser nicht einer Theorie der Moral.

Er gibt zwar im Anschluß an Wundt eine Übersicht über die verschiedenen Richtungen, die in der philosophischen Ethik hervorgetreten sind, und deutet auch an, daß er mit Wundt und Paulsen in dem Gesamtwillen jeder menschlichen Gemeinschaft den Träger ihres ethischen Bewußtseins erblickt. Aber er will die ethische Unterweisung nicht auf eine Lehre gründen, die dem trägen Geist der Masse widerstrebt. Er will praktisch sein und sich deswegen bei der Empfehlung der Moralgebote sowohl an die altruistischen Triebe des Menschen, als an den wohlverstandenen Egoismus wenden und auch Gottes Gebot als Stütze heranziehen. Das Fundament seiner Ethik liefert ihm lediglich der *consensus bonorum* oder, wie er ein andres Mal sagt, der *consensus deorum hominumque.* Dieser *consensus* ist dem Verfasser eine gegebene, durch die vorliegende Sentenzenharmonie bestätigte Tatsache. Allein die Einstimmigkeit unter den Autoren ist in den verschiedenen Abschnitten der Sentenzenharmonie sehr verschieden eng. Am stärksten tritt sie wohl in dem Abschnitt hervor, der dem Preis der Arbeit gewidmet ist. Aber wie verschieden haben Goethe und Cicero über die Pflicht gedacht? Der Verfasser stellt das bekannte Wort: „Immer strebe zum Ganzen! Und kannst du selber kein Ganzes werden, als dienendes Glied schließ an ein Ganzes dich an!" neben Ciceros: „*Nulla vitae pars vaccare officio potest.*" Was ist hier noch gemeinsam? Jedenfalls wird es völlig überwogen von dem, was sich widerstrebt, und in diesem liegt das ethisch Wertvolle und Wirksame. Bei Cicero ist es der starre römische Pflichtbegriff, bei Goethe die Idee eines ästhetischen Ganzen, dem sich der einzelne einfügt. Ähnliche Bemerkungen lassen sich auch sonst machen. Der behauptete *consensus* verschwindet, soweit er vorhanden ist, vielfach in einer blassen Allgemeinheit, auf die sich kaum eine kräftige ethische Beeinflussung wird gründen lassen.

Berlin. G. Louis.

Mommsen, Theodor, Gesammelte Schriften. Dritter Band. Juristische Schriften. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. XII u. 632 S. 15 M.

Auch bei diesem Bande hat der beredte Mund des Herausgebers dem Kritiker eigentlich alles vorweggenommen, die erstaunliche Vielseitigkeit, gedankliche Schärfe, das gewaltige Gedächtnis, und die bienenfleißige Treue auch gegenüber dem Kleinsten. Allerdings zeigt sich hier doch eine gewisse Grenze von Mommsens Können, er sieht in den juristischen Fragen nicht alles praktisch so, wie es gesehen werden muß. Die heredis institutio ex re certa hat Mommsen in ihrer eigentlichen Bedeutung kaum erkannt, mag er auch an die Wahrheit nahe genug streifen. Richtig erscheint mir auch nicht die Darstellung über die Erblichkeit des Dekurionats. Schon der Ausdruck ist schief. Die Stellung des Vaters vererbte nicht, sondern der Sohn wurde gewissermaßen in sie hineingeboren.

Zu seiner Lehre von den Korporationen wird Verschiedenes vermißt, maßgebend ist heute die eingehende Darstellung bei Mitteis, Römisches Privatrecht 339 ff., ebenso ist für das nexum auf Mitteis S. 137 f. zu verweisen.

Zustimmen kann man der Erörterung über den Einfluß der publizistischen Rechtsgeschäfte auf die privatrechtlichen, S. 132 f., aber der bona fides wird Mommsen meines Erachtens nicht gerecht, ebenso wie er dem Kolonat nicht ge-

recht wird (vergl. jedoch S. 175 Anm.). Allemal liegt derselbe Grund vor. Mommsen würdigt nicht genug die zwingende wirtschaftliche Notwendigkeit, die in Rom ebenso wie bei den Griechen, den Indern usw. usw. zur colonia partiaria führen mußte und zwar zu einem umfassenden Sklavenkolonat. Diesen kann man sich gar nicht umfassend genug vorstellen. Je kleiner der Staat, desto näher die Grenze, desto notwendiger die Kolonatsverfassung. Wie will man Sklaven in der Gewalt halten, wenn man nicht ungefähr ebenso viele Freie als Wächter dauernd beschäftigen will? Heute kann ein mit Repetierkarabiner bewaffneter Aufseher, der einen guten Hund führt, 20 Sträflinge im freien Feld ausreichend überwachen, damals gab es aber keine Waffen, die einem einzelnen eine so gewaltige Überlegenheit gesichert hätten. Folglich brauchte man mehr Menschen zur Bewachung und zwar um so mehr, je näher die Grenze lag. Dies ist so unwirtschaftlich wie möglich und wird auch nicht annehmbarer dadurch, daß man sich denkt, es wären jeden Abend die Sklaven wieder intra murum gebracht worden. Mit geordneter Viehpflege ist dies, von allen sonstigen Unzuträglichkeiten abgesehen, schlechthin unvereinbar. Blieb nichts als die colonia partiaria, die Sklavenfamilie blieb unfrei, lebte aber in tatsächlicher Freiheit draußen auf dem Wirtschaftshofe und zehntete ihren Anteil an den Herrn, der den Rest der Sklavenfamilie ließ. Hatte die tatsächliche Freiheit einige Geschlechterfolgen hindurch bestanden, so entwickelte sich daraus kraft der Macht der Tatsachen schließlich die juristische Freiheit. Diese Übergangszeit liefert die Erklärung für die bona fides, denn die Sklavenfamilien mußten doch Rechtsgeschäfte schließen, unmöglich konnte immer und überall der Patronus hinter ihnen stehen. Folge: sie schritten selber untereinander aber auch mit fremden Patroni zu Rechtsgeschäften; diese galten aber de jure nicht, weder nach ius strictum, noch überhaupt nach ius, denn damals gab es nur das eine ius, das erst später sogenannte ius strictum. Die Rechtsgeschäfte galten zunächst nur moralisch, kraft guter Treue, bona fides. Geltung nach bona fides bedeutete juristische Wirkungslosigkeit und nur unjuristische Wirksamkeit. Diese Geschäfte wurden aber dann eigentümlicher und interessanter Weise doch im Prozeß verfolgt, aber immer wurde festgehalten, daß der Betreffende „nur" nach bona fides hafte, daß er de iure überhaupt nicht verpflichtet war, das eingeklagte Recht eigentlich ein Nichtrecht war. „Du bist juristisch nicht verpflichtet, es ist aber unanständig, nicht zu leisten, und darum wirst du doch verurteilt." Der juristische Charakter dieser Abmachungen wird zugleich geleugnet und anerkannt. Nur so erklärt sich die Bonafidesnatur der emtio (das bloße praestare habere licere müssen), denn keine Partei konnte von der andern quiritisches Eigentum erwerben, erklärt sich auch die locatio conductio (der colonus hatte, weil ausgeschlossen vom commercium, kein Eigentum an res mancipi, mußte sich also Zugvieh mieten), auch hier stützen sich die gegenseitigen Pflichten nur auf die fides bona.

Die Unzulänglichkeit der Mommsenschen Erklärung von manceps idem praes, S. 147, beruht darauf, daß er sich in die wirtschaftlichen Wirkungen der patria potestas nicht hineingedacht hat. Wie ich in dieser Monatschrift (Jahrgang 1905) ausgeführt habe, hatte die p. p. die Wirkung, daß das ganze Nationalvermögen sich in nur ganz wenigen Händen konzentrierte, wahrscheinlich waren nur höchstens

zehn vom Hundert der Gesamtbevölkerung, oder gar nur 4—5 vom Hundert, die alleinigen Vermögensinhaber. Wirksame Bürgschaft konnten auch nur diese Personen leisten, die anderen waren entweder unfrei oder trotz ihrer Freiheit ganz vermögenslos. Dies hat Mommsen ebenso wenig erwogen wie unsere romanistische Jurisprudenz sich da hineingedacht hat. An den Wirkungen der p. p. gemessen, gewinnt das römische Bürgschaftsrecht, aber auch das Pfandrecht ein ganz anderes Gesicht.

Für die nichtjuristischen Leser sei auf folgende interessante Einzelheiten hingewiesen.

Seite 52. Um die Herrschaft über Hellas zu behaupten, ließen die Römer nur solche Griechen zu den wissenschaftlich bedeutendsten Stellen zu, die ihrer politischen Stellung nach Römer geworden waren, und entzogen den zum Bürgerrecht gelangten Griechen dies Recht, wenn sie nicht der lateinischen Sprache mächtig waren. Hiervon können wir für Polen, Dänen und Elsässer etwas lernen. Mommsen selber als unverbesserlicher politischer Doktrinär würde allerdings vermutlich das, wofür er bei den Römern kein Tadelswort findet, bei uns auf das heftigste bekämpft haben.

Seite 87. Interessant ist die Teilung des Wasserlaufs nach Zeit und Stunden und die Wasserleitung als städtische Einnahmequelle.

Seite 198 ff. Belehrend ist das römische Grabrecht. Die Römer haben mit ihrem eigenartigen Grabrecht mehr erreicht, als wir heute erreichen können. Heute kann keine Familie, die nicht auf einem Fideikommißgut ihr Erbbegräbnis hat, die Familiengrabstätte festhalten und das Übliche ist, daß die Angehörigen zerstreut ihre Ruhe finden. Wir haben es nicht vermocht, juristische Formen zu finden, die einer Familie das dauernde Festhalten ihrer Familiengrabstätte ermöglichen, und können für unser gedankenloses Erbrecht von den Römern lernen. Leider lernen wir immer da nicht, wo wir lernen könnten, und lernen mit blindem Eifer da, wo wir es nicht brauchen. Auch damals wurde der lebensfremde juristische Doktrinär, der nichts versteht, als bloß Folgerungen zu ziehen, von den Laien unliebsam empfunden, s. S. 214, juris consultus abesto heißt es in den Grabstiftungen, der doktrinäre Jurist soll nicht dreinreden. Die römischen Juristen sind eben auch nicht besser gewesen als die heutigen.

Sehr empfehlenswert ist die Darstellung über den Zinswucher des Brutus und die Kläglichkeit des viel zu viel gelesenen Cicero, dessen bombastische und verlogene Rhetorik unserer Jugend die Schätze des Altertums darreichen soll. Möchten aus dieser Veranlassung doch recht viele Leser die alte Wahrheit beherzigen, daß, wie Mensch und Dichter nicht zu trennen sind, kein niedriger Mensch ein großer Dichter sein kann, auch Redner und Mensch nicht getrennt werden können, le style c'est l'homme. Dann würde aus Mommsens Darstellung für unsere Jugend auch die richtige Folgerung gezogen werden, daß die sachliche und stilistische Verlogenheit Ciceros für unsere Jugend nur Gift sein kann. Eine in ruhiger Sachlichkeit gehaltene Pandektenstelle ist mehr wert als Ciceros sämtliche Phrasen.*)

---

*) Steht es um die anderen Schulschriftsteller besser? Livius und Vergil trocken und hölzern, Horaz etwas lesbarer, Tacitus manierierter Tendenzschriftsteller, Ovid ein

Hübsch sind die Ausführungen über das römische Auktionswesen, S. 225 ff. Wer denkt nicht an den heute so gern in Szene gesetzten „Ausverkauf" „wegen Räumung" und was sich sonst für billige Gründe finden.

Lesenswert auch für den Laien ist die Abhandlung über die Popularklagen: Die Römer stellten den nackten Egoismus in den Dienst der Rechtsordnung. Für unseren Geschmack ist das zu merkantil.

Mommsens Ausführungen über den Religionsfrevel werden wohl immer bestritten bleiben, wie sie ja auch besonders von katholischer Seite bestritten worden sind. Einheitlich durchführen hat er seine These jedenfalls nicht können und außerdem muß er sehr viel mit bloßen Vermutungen nachhelfen.

Ferner sind für den Laien interessant die Pilatusakten, die Rechtsverhältnisse des Apostel Paulus und der Prozeß des Apollonius. Schon um der genannten Abhandlungen willen sollten sich recht viele Leser zu diesem Bande finden. Auch die vielen, die gedankenlos immer das römische Recht anklagen, wo in Wahrheit deutscher Unverstand der Schuldige ist, sollten die Kritik von Beselers Volksrecht und Juristenrecht lesen. Mommsen verwirft sogar, unglaubliche Ketzerei für einen unentwegten Freisinnsmann, die Schwurgerichte. Man sieht, es läßt sich allerlei lernen, vor allem, daß es Kindlichkeit ist, aus dem Begehren nach Schwurgerichten eine rein politische Forderung zu machen. Ich weiß allerdings nicht, ob Mommsen an diesem Durchbruch gesunden Menschenverstandes in politicis später festgehalten hat.

Münster i. W., Herbst 1908.*) P. Krückmann.

Deutsches Wörterbuch von Fr. L. K. Weigand. 5. Aufl. in der neuesten für Deutschland, Österreich und die Schweiz gültigen amtlichen Rechtschreibung. Nach des Verfassers Tode vollständig neu bearbeitet von Carl von Bahder, Herman Hirt und Karl Kant. Herausgegeben von Herman Hirt. Erster Band: A bis K. Gießen 1909. Alfred Töpelmann (vormals J. Ricker). XXIII S. a. 1184 Sp. Lex-8°. geb. 12 M.

Die erste Hälfte des Weigandschen Wörterbuches liegt nunmehr in neuer Bearbeitung vor. Das allmähliche Erscheinen in Lieferungen gab Zeit und Muße, das Einzelne zu prüfen und zu genießen und nach Abschluß der Buchstaben A

---

windiger Versmacher, alle ohne starke Eigenpersönlichkeit. Ein Ewigkeitshauch geht nur von Caesar und etwa Catull aus. Die übrigen würden, wenn sie Deutsche wären, überhaupt nicht gelesen werden, wären schon längst gerichtet. Roms Größter wird der jugendlichen Verständnislosigkeit in Tertia geopfert. Das Beste geht verloren, allerdings zum Glück, denn die eherne Unbewegtheit dieses jenseits von Gut und Böse stehenden gewaltigen Kämpfers ist erst für das reifere Alter. Da sollte man doch wirklich erwägen, ob nicht die strenge Sachlichkeit juristischer Quellen ein besseres Erziehungs- und Ausbildungsmittel darstellt, als die Halbmänner, die nur deshalb gelesen werden, weil sie Latein, wenn auch schlechtes, schreiben. Daß hier ohne Stundenvermehrung die Eingangspforte für den staatsbürgerlichen Unterricht gewonnen werden könnte, liegt auf der Hand.

*) Infolge Verlustes der Korrektur verspätet zum Abdruck gelangt. Mtth.

bis K ein einigermaßen begründetes Urteil zu gewinnen. Wörterbücher sind ja eigentlich keine Lesebücher, aber wer dieses Wörterbuch zur Hand nimmt, um sich zu unterrichten, der kommt nicht leicht wieder los; denn wo man auch nur aufschlägt, wird man festgehalten, und wo man sich in die einzelnen Artikel vertieft, da nehmen die Wörter, die uns zunächst so gleichgültig vorkamen, volles Leben an. „Ein gutes Wort," kann man mit Cäsar Flaischlen mit leichter Sinnwendung sagen, „ist wie ein Samenkorn; es schweigt und schläft und wacht erst auf und wird zu Sinn erst und zu Sein, säst du's in deine Erde ein und schaffst du dir's zu eigenem Leben!"

Eine Stichprobe: „Erde", f. (Pl.-n.): der Weltkörper, worauf wir wohnen; die Oberfläche desselben, worauf man wandelt; die vom Meere umgebene Oberfläche; der Stoff dieser Oberfläche. Mhd. *erde*, ahd. *erda* f.; dazu asächs. *ertha*, ndl. *aarde*, ags. *eorðe*, engl. *earth*, anord. *jörð*, schwed.-dän. *jord*, got. *airþa* f. Der Dental ist ableitend; dazu das einfache ahd. *ero*, anord. *jörfi* m. „Sand, Gras", die zu gr. ἔρα in ἔραζε „zur Erde" stimmen (aber nicht zu lat. *arvum* „Pflugland"). — Dann folgen die Ableitungen: erden, erdig. Weiterhin die zahlreichen Zusammensetzungen vom Erdapfel an bis zur Erdzunge. Auch hier eine Stichprobe: Erdgeschoß, n.: unterstes Stockwerk eines Hauses. S. Geschoß². Noch nicht bei Heynatz 1796 (Adelung schlug Erdbau, Campe u. a. Erdraum für Parterre vor). — Unter Geschoß² finden wir weiter: Stockwerk eines Hauses. Mhd. *geschôz*, n., zu schießen in der Bed. „schnell emporwachsen", woher auch älternhd. *Geschoß* „Schößling an Pflanzen, Knopf oder Jahreswuchs an Rohrgewächsen", mndl. *gescot*, n. „Schößling, Stockwerk".

Wir sehen also: die Etymologie wird genügend berücksichtigt, es finden sich der sprachgeschichtliche Ausgangspunkt, die sämtlichen Umformungen und lautlichen Entwicklungsstufen: Altdeutsch usw., die Herkunft des Wortes, die Formen verwandter Sprachen, die Zeit des ersten Erscheinens und das weitere Vorkommen. — Wo deutsche Wörter in andere Sprachen übergegangen sind, werden auch diese berücksichtigt, wie bei Bollwerk auf franz. *boulevard*, bei Beute, auf franz. *butin*, hingewiesen wird. — Ferner werden die wichtigsten Fremdwörter und die älteren und neueren Fremdsprachen entnommenen Wörter einbezogen, auf ihre Quellen zurückgeführt und ihre Bedeutung klargelegt. Einige Stichproben: Energie, f.: Tatkraft. Aus franz. *énergie*, vom gr. ἐνέργεια, f., „Tatkraft". Im 18. Jahrhundert entlehnt (Wieland 21, 331). — Fiaker, m. (-s, Pl. wie Sg.): Lohnkutscher; Mietkutsche. Nach dem franz. am Ende des 17. Jahrhunderts üblichen *fiacre*. Von dem heiligen Fiacre (latinisiert *Fiacrius*), dessen Bild das Zeichen des in der Straße St. Antoine zu Paris gelegenen Hauses war, in dem man solche Mietskutschen haben konnte, und das der Franzose Sauvage, dem 1650 das Privilegium zur Einrichtung öffentlicher Kutschen verliehen wurde, bewohnt haben wird. 1728 bei Sperander nur der Pl. *Fiacres*, im Sinne von „Mietskutschen auf den Straßen von Paris". — Man sieht, ein kleiner kulturgeschichtlicher Ausblick wird hier geboten, den wir mannigfacher gestalten können, wenn wir die Worte Berline, Droschke, Kalesche, Karosse, Karrete, Karriol, Kremser und Kutsche aufschlagen. Im zweiten Bande wird der Omnibus sicher das Bild ergänzen. — Daß diese aus der Fremde stammenden Wörter auch aus den verschiedensten wissenschaftlichen

Gebieten stammen, beweisen uns Endivie, Firn und Ferner, Forelle und Gneis und viele ähnliche. Daß hier weitere Auflagen noch manches hinzufügen, werden viele wünschen, aber keiner, der mit lexikographischen Arbeiten vertraut ist, wird es tadeln, wenn nicht allen Wünschen entsprochen werden kann. — Dasselbe wird man von den Eigennamen sagen, die zahlreich mit ihrer Herkunft und ihren Umwandlungen aufgenommen sind und doch nicht alle erscheinen. Z. B. wird Adalbert Müller sich vermissen und den Adam beneiden, der Gnade gefunden hat vor den Augen des Herausgebers, und Agathe Schultze wird traurig sein, daß Agnes verzeichnet ist, sie aber nicht. — Als einen ganz besonderen Vorzug möchte ich es ansehen, daß mundartliche, dialektische und provinzielle Formen aufgenommen sind. Das gibt einem sonst so abstrakten Buche einen kräftigen Erdgeruch und erhält uns im Sprachschatz manches Kleinod. Und wieviel Anregung kann gerade der deutsche Unterricht aus diesem Gebiete schöpfen? Es mutet doch an, wenn man Wörter wie ätsch, babbeln, fick-facken, Fisimatenten, Fladuse, gauzen, kibbeln, Kruke und Kuddelmuddel findet. Das in Niedersachsen weit verbreitete Wort für necken, „kretten", habe ich nicht gefunden. — Daß auch die Vorwörter, wie gegen, ge-, be-, er- usw. Aufnahme gefunden, ist angenehm und bringt der Sparsamkeit insofern Gewinn, als manche Zusammensetzungen damit wegfallen können. Man kann sich aus den Bestandteilen, die ja angegeben, selbst das Nötige bilden. Dasselbe gilt von Ableitungssilben: ieren, ig u. ä. — Daß überall die Zitate zweckmäßig ausgewählt sind, möchte ich als besonderen Vorzug des Buches bezeichnen, das geschickt in einer Fülle von Belegen auf weitere Literatur hinweist.

Daß das Buch so gut gelungen, ist um so mehr dem Herausgeber zum Ruhme anzurechnen, da er den ersten Band unter ganz besonderen Schwierigkeiten zu Wege gebracht hat. Prof. von Bahder mußte aus Gesundheitsrücksichten die Arbeit am Werke aufgeben, nachdem er A bis F l e c k e n geliefert hatte. Dann ist Dr. Kant eingetreten, der die weiteren Teile bis s t a r k im Manuskripte fertig stellte, später aber wieder zurückgetreten. So mußte Hirt in die Bresche springen; man muß sagen, er hat sich tapfer gehalten und Bewundernswertes in kurzer Zeit geleistet. Zustatten kam es ihm jedenfalls, daß er zu gleicher Zeit das Buch von der Etymologie der deutschen Sprache (München, Beck 1909) schrieb, das wir als eine wertvolle Ergänzung des Weigand-Hirt betrachten können. — Daß der Druck und Papier vorzüglich sind, soll ausdrücklich betont werden. Es liest sich in dem Buche ohne jede Anstrengung der Augen ungemein behaglich, und die Übersichtlichkeit ist so klar, daß, wer sucht, rasch findet, wessen er bedarf. Daß allen Lehrerbibliotheken der Weigand zu empfehlen ist, erscheint selbstverständlich; aber auch in Schülerbibliotheken möchten wir ihn sehen. Daß wir mit den Schülern im deutschen Unterricht recht häufig einen Blick in das Leben der Muttersprache werfen, hat uns Wilhelm Münch als ein pädagogisches Bedürfnis nachdrücklich nahegelegt (Vermischte Aufsätze S. 39 ff.). Zu solcher Tätigkeit wird der Weigand ein anregendes Buch auch in der Hand der Schüler sein. Sollen sie denn nur an griechische, lateinische, französische und englische Wörterbücher gebunden sein und nicht auch einmal im eignen Sprachschatz sich umsehen?

Berlin. A. M a t t h i a s.

Schmidt, Alfred M., Einführung in die Ästhetik der deutschen Dichtung. Ein Handbuch für Schüler höherer Lehranstalten. Ausgabe A. für höhere Schulen, ausgeschlossen die Lehrerbildungsanstalten. Leipzig 1908. Julius Klinkhardt. IV u. 279 S. 8°. geb. 2,60 M.

Das Werk, welches als ein Handbuch für Schüler höherer Lehranstalten bezeichnet wird, zerfällt in einen (vorangehenden) besonderen und in einen allgemeinen Teil. Der erste Teil bringt die Erklärung von etwa 30 deutschen Gedichten. Sie sind so gewählt, daß unter Darbietung eines möglichst „reichhaltigen" Inhalts, die verschiedenen Gattungen der Dichtkunst gekennzeichnet werden und daß auch bedeutende neuere Dichter zu Worte kommen. Unter den Proben einer Erklärung im Sinne des Verfassers hebe ich folgende hervor: Arno Holz, So einer war auch er; das Volkslied „Zu Straßburg auf der Schanz"; Justinus Kerner, Der Wanderer in der Sägemühle; Goethe, Heideröslein; Klopstock, Die frühen Gräber; Goethe, Mignon.

Ich folge bei der Aufzählung der Anordnung des Verfassers, der dabei den Weg vom Leichten zum Schweren nehmen will. In den von mir genannten Erklärungen scheint mir die Eigenart dieses Interpretationsversuches besonders scharf hervorzutreten. Alfred Schmidt legt vor allem Wert auf Herausarbeitung der jeweiligen Stimmung, er will den innersten Kern des individuell Poetischen treffen; und zur Kennzeichnung der verschiedenen Stimmungsbilder wendet er das Kunstmittel an, eine Dichtung mit ähnlichen zusammenzustellen. Er betrachtet alles Inhaltliche in steter engster Verbindung mit Stil und Rhythmus der Darstellung; die Melodik und Klangwirkung, z. B. auch die Verlautlichung der Vokale, werden fein abgewogen; gelegentlich fügt er zur Verdeutlichung des Rhythmischen auch Komposition und Noten hinzu.

Dem naheliegenden Einwande, daß die Behandlung teilweise etwas breit ausgefallen sei, begegnet er selbst im Vorworte mit der Erklärung, die Ausführlichkeit der Beispiele habe den Zweck, daß sich die Schüler „ohne fremde Beihilfe mit ihnen abfinden" könnten.

Knapp gehalten ist dagegen die Darstellung des allgemeinen Teiles (S. 184 bis 279), in dem er die Hauptergebnisse der poetischen Ästhetik, Rhythmik und Stilistik zusammenstellt. Soweit möglich, werden bei diesen Erörterungen die Beispiele des ersten Teiles herangezogen; im übrigen ist aber auch dieser allgemeine Teil davor bewahrt worden, zu einem bloßen Leitfaden herabzusinken, der auswendig zu lernen ist oder in gewissen praktischen Nöten schnell Auskunft gibt. Die Darlegungen sind, bei aller Knappheit, von echt wissenschaftlichem Geiste getragen, sie sind lebendig und anregend. Das Buch wird durchweg einer verständnisvollen und nachempfindenden Erklärungskunst gerecht und kann als ein schöner Beitrag zu dieser gelten, auch wenn die unmittelbare Verwertung durch den Schüler selbst sich nicht im Sinne des Verfassers verwirklichen sollte.

Im einzelnen bemerke ich: zu S. 110. Das Verhältnis Max Piccolominis zur Eidesformel ist nicht treffend, auch stilistisch nicht klar genug dargestellt. — Zu S. 203. Als kennzeichnende Züge des Klassischen werden u. a. genannt: Überwindung des Typischen und ein gewisses mittleres Maß der Affekte. Diese Angaben

halte ich für verfehlt. — S. 271 findet sich Kleist, Michael, Kohlhaas; S. 273 satyrisch. Im übrigen sind Druck und Ausstattung vortrefflich.

Cassel. P. Goldscheider.

Wilker, Karl, Die Bedeutung und Stellung der Alkoholfrage in der Erziehungs-Schule auf Grund psychologischer und statistischer Untersuchungen. München 1909. Ernst Reinhardt, Verlagsbuchhandlung. 120 S. 8°. 2 M.

Bei der für die Gesundheit des deutschen Volkes immer ernster werdenden Alkoholfrage wird man jeden zur Lösung derselben gelieferten Beitrag mit Freuden begrüßen, besonders wenn er wie das Buch Wilkers nicht übertriebene Forderungen enthält und ein ganz außerordentlich bedeutsames statistisches und wissenschaftliches Material darbietet. Jeder wird unbedingt der Behauptung des Verfassers zustimmen, mit der er den allgemeinen Teil seiner Schrift über die Wirkungen des Alkohols auf die geistigen Fähigkeiten und auf die Gesundheit der Schüler schließt: „Der Alkohol wirkt auf Körper und Geist des werdenden Organismus ungünstig, wenn nicht gar schädlich. Deshalb hat die Schule ein Recht und eine Pflicht, alkoholfreie Jugenderziehung zu fördern." Im zweiten besondern Teil macht der Verfasser wertvolle Angaben über die statistischen Ergebnisse über den tatsächlichen Genuß alkoholischer Getränke seitens der Schüler und über dessen Wirkung auf die Schulleistungen, wobei leider das Material über die höheren Schulen nur ein sehr lückenhaftes hat bleiben müssen; dann behandelt er die Alkoholfrage in den Schulen des Auslandes; auf diesen Abschnitt möge ganz besonders aufmerksam gemacht werden, weil aus ihm für unsre deutschen Verhältnisse sehr viel Lehrreiches und Beachtenswertes zu entnehmen ist. Am meisten werden natürlich die Ausführungen Wilkers über die Alkoholfrage in der deutschen Jugenderziehung interessieren; auch aus diesen Abschnitten gewinnt man ein klares Bild über den ganzen gegenwärtigen Stand derselben und die Bestrebungen, sie zu lösen. Wenn dabei Wilker, indem er sich auf einen Erlaß des preußischen Kultusministeriums vom 31. Januar 1903 bezieht, der gegen eine ins einzelne gehende und für alle Schulen gemeinsame lehrplanmäßige Bestimmung für den Unterricht in der Bekämpfung des Alkoholgenusses erhebliche Bedenken erhebt, daraus schließen will, daß das preußische Kultusministerium die Bekämpfung des Alkoholismus in den höheren Schulen für weniger erforderlich hält, so befindet er sich doch in vollem Irrtum. Denn immer wieder werden die höheren Schulen von dem Ministerium aufgefordert, dem Alkoholismus mit allen ihnen möglichen Mitteln entgegenzuarbeiten. Nur über das „Wie" schwanken noch die Meinungen. Auch hier sind die Mitteilungen Wilkers über die verschiedenartigsten Versuche interessant und wertvoll. Sehr vernünftig weist er dabei ein fortwährendes Heranziehen der Alkoholfrage im Unterricht in allen möglichen und unmöglichen Fällen entschieden zurück, denn „es muß trivial werden, muß im Kinde Abscheu schon vor dem nur ausgesprochenen Wort erregen, ohne irgend eine Wirkung zu hinterlassen." Wilker stellt auch Richtlinien für die Ausgestaltung eines individuell angelegten Lehrplanes in der Volksschule, Fortbildungsschule, Realschule und höheren Töchterschule, sowie den höheren Schulen auf. Für die

vier letzten Schuljahre der höheren Schulen fordert er eine eigene Stunde für die Gesundheitslehre. Wenn er aber nun hinzufügt, daß an Gymnasien sich eine solche nur durch Verzicht auf eine Sprachstunde (Lateinisch oder Griechisch) gewinnen läßt, während sie im Realgymnasium und in der Oberrealschule von den naturwissenschaftlichen Stunden abzutrennen ist, so verläßt er den Boden der Wirklichkeit und des Möglichen. Er hat auch vergessen, daß er vorher es als einzig richtig bezeichnet hat — man wird ihm durchaus darin zustimmen — den Alkoholismus im naturwissenschaftlichen Unterricht zu betrachten. Hier ist in der Tat, abgesehen von gelegentlichen Hinweisungen in der Religion, Geschichte und Geographie der eigentliche Ort der Belehrungen über den Alkoholismus; und hier sollte man den mit Wilker von Hartmann gemachten Vorschlag verwirklichen, in dem „die Einrichtung von Kursen über die Alkoholfrage (nötigenfalls aus öffentlichen Mitteln), die in erster Linie den Lehrern der Naturgeschichte an den Seminaren, dann aber auch den Lehrern desselben Faches an allen andern höheren Schulen offenstehen sollen", verlangt wird. Dann könnten diese Lehrer selbst den Unterricht erteilen, ohne daß außerhalb der Schule stehende Männer, wie Ärzte, auch wenn sie Schulärzte sind, herangezogen zu werden brauchen.

Burgerstein, Leo, Zur Schulbankfrage. Sonderabdruck aus: „Internationales Archiv für Schulhygiene", V. Band. Leipzig 1908. Wilhelm Engelmann. 86 S. 1,50 M.

Die Broschüre ist zur Abweisung der von dem Architekten Armin von Domitrowich gegen den bekannten Schulhygieniker Prof. Dr. Leo Burgerstein in Wien gerichteten gehässigen Behauptungen geschrieben. Ich würde sie auch nicht deshalb nur zur Lektüre empfehlen, um eine derartige Kampfesweise als eine nicht schickliche zu bezeichnen; sie enthält aber neben den persönlichen Auseinandersetzungen noch so viele wichtige Punkte der Schulbankfrage überhaupt, daß sie von allen denen, die sich mit dieser zu einem wahren Kreuz der Schulen gewordenen Frage näher befassen müssen, mit gutem Erfolg berücksichtigt werden wird. Denn Burgerstein gilt mit Recht als eine Autorität auf diesem Gebiete.

Köln. F. Moldenhauer.

III. Vermischtes.

Lehrervermittlung für deutsche Auslandsschulen.

Im Jahre 1909 sind durch Vermittlung des Auswärtigen Amtes 70 Lehrstellen an deutschen Auslandsschulen besetzt worden (1908 : 56). Davon entfielen auf Abbessinien 1 (0), Argentinien 4 (6), Belgien 6 (4), Brasilien 3 (8), Chile 8 (6), China 6 (3), Griechenland 1 (0), Guatemala 2 (0), Italien 5 (7), Japan 1 (0), Marokko 1 (0), Persien 2 (4), Peru 2 (0), Portugal 3 (0), Rumänien 6 (3), Spanien 6 (4), Britisch-Südafrika 1 (0), Türkei 10 (8), Uruguay 1 (0) und Venezuela 1 (0). Angestellt wurden 6 (8) akademisch gebildete Oberlehrer, davon 2 an leitender Stelle, 10 (12) wissenschaftliche Hilfslehrer und

Kandidaten des höheren Schulamts, 2 (1) Mittelschullehrer, 45 (29) Volksschullehrer, davon 5 an leitender Stelle, 6 (5) Lehrerinnen und 1 Kindergärtnerin. Von den Lehrkräften stammten 50 aus Preußen, je 5 aus Bayern und Hamburg, 4 aus Sachsen und je 2 aus Württemberg, Hessen und Elsaß-Lothringen. In den meisten Fällen hat, wie in den Vorjahren, dank dem Entgegenkommen der beteiligten bundesstaatlichen Unterrichtsverwaltungen die Beurlaubung der Unterrichtskräfte aus dem heimischen Schuldienste für die Dauer ihrer Wirksamkeit im Auslande erwirkt werden können.

IV. Sprechsaal.

Herr Professor Dr. Eduard Brand-Wien, schreibt:

Es lehrt z. B. Professor Dr. H. J. Müller:*) „*antiquus* alt, was früher war und vielleicht jetzt nicht mehr ist (Gegensatz *novus* neu, was vorher nicht da war); *philosophi antiqui* die Philosophen des Altertums usw. *vetus* alt, was schon lange bestanden hat und auch jetzt noch besteht (Gegensatz *recens* neu = frisch, was noch nicht lange da ist . . . z. B. *recentes scriptores* Schriftsteller der Neuzeit) z. B. *vetus amicitia* eine alte Freundschaft usw."

Wie stimmen damit folgende Stellen: Cic. De or. III.:

1. cap. 12 § 45 . . . *mulieres incorruptam antiquitatem conservant*, § 46 *non mihi oratores antiquos videtur imitari* und cap. 13 § 48 *confirmat lectio veterum oratorum*;
2. cap. 25 § 98 *floridiora sunt in picturus novis pleraque quam in veteribus* und in *antiquis tabulis illo ipso horrido obsoletoque teneamur*;
3. cap. 38 § 153 *inusitata sunt prisca fere ac vetustate ab usu cotidiani sermonis iam diu intermissa* und *grandior atque antiquior oratio saepe videri solet*?

Siehe noch cap. 32 § 126 *veteres doctores* und § 130 *apud antiquos*.

Herr Direktor Dr. Heinrich Begemann in Neu-Ruppin schreibt:

In dem Schulprogramm *Ad doctrinam moralem*, Neu-Ruppin, April 1722, teilt Konrektor Dieterich Hoppe (1729 bis 1763 hier Rektor) S. 9 ff. „Moralische Grund-Sätze" mit, über die er im „Sommer unter der Regierung des dreieinigen Gottes zu lesen" gedenke. Unter diesen 108 meist sehr trivialen Sätzen findet sich als Nr. 29 das tiefsinnige Wort „Habe eine Ehrfurcht gegen dich selbst." Woher mag Hoppe das haben? und welche Brücke führt von Hoppe zu Goethe, „Wilhelm Meisters Wanderjahre" II 1? Nach Weigands deutschem Wörterbuch 1^5, S. 408 ist „Ehrfurcht" erst am Ende des 17. Jahrhunderts aufgekommen, aber noch 1759 von Dornblüth S. 139 als neu ersinnt bezeichnet.

*) Christian Ostermanns Lateinisches Übungsbuch, Neue Ausgabe. Fünfter Teil. Obersekunda und Prima. Sechste Auflage. 1907. S. 6.

I. Abhandlungen.

Mängel und Schwächen des englischen Schul- und Erziehungswesens.

Seitdem im Jahre 1852 der damalige Professor am Joachimsthalschen Gymnasium, Dr. Ludwig Wiese, sein auf eigenster Anschauung beruhendes Urteil über englisches Schulwesen in den Satz zusammengefaßt hat: „Im Wissen sind unsere höheren Schulen den englischen weit voran, aber die dortige Erziehung ist wirksamer, weil sie eine bessere Ausrüstung ins Leben mitgibt," ist dieser Satz für alle, die mit der deutschen Schule irgendwie unzufrieden sind, ein unanfechtbares Dogma geworden. Es gibt kaum einen pädagogischen Schriftsteller, der bei Erwähnung etwaiger Mängel des deutschen Erziehungswesens nicht mehr oder minder ostentativ auf Englands Schulen hinwiese und melancholisch-leise oder zornig-laut ausriefe: „*Quousque tandem* . . . . Wann werden wir uns endlich zu der gleichen Höhe emporgeschwungen haben!"

Lange bevor die Schlagwörter: „Wissen contra Lebensbildung", „Lernschule contra Erziehungsschule" in den Kampf um die Schule hineingeschleudert wurden, existiert diese Gegenüberstellung von deutscher und englischer Erziehung. Ist nun das englische Erziehungssystem wirklich so ideal, ist es auch heute noch, nach mehr als einem halben Jahrhundert, so viel wertvoller als das deutsche? Haben Wiese und seine Nachfolger nicht vielleicht durch eine zu idealistische Brille gesehen? —

An einem trüben Oktobernachmittage des Jahres 1903 saß ich vor dem qualmenden Kamin im University-Club zu Liverpool und blätterte in den nicht gerade zahlreichen Bänden der Klubbibliothek. Viel war, wie gesagt, nicht vorhanden, — etwas Thakeray, eine Reklam-Ausgabe von „Hermann und Dorothea", ein englisches Anstands- und Komplimentierbuch, — da fiel mir ein Buch in die Hand, das anscheinend noch sehr wenig gelesen war: Coulton: „*Public Schools and the Public Needs, Suggestions for the Reform of our Teaching Methods in the Light of Modern Requirements*", London 1901. Der Titel interessierte mich. Der Mann wollte reformieren, an der englischen Schule reformieren, er sprach von modernen Erfordernissen. Das erschien mir merkwürdig. Als braver Deutscher wußte ich nur, daß

die deutsche Schule nichts tauge (so hatten es mir wenigstens unsere pädagogischen Stürmer und Dränger gesagt), und daß an der englischen Schule schlechterdings nichts zu reformieren sei, daß sie vielmehr dem ganzen deutschen Erziehungswesen als leuchtendes Vorbild vorzuschweben habe. Aber je mehr ich las, desto mehr wuchs mein Erstaunen. Der Mann sprach gerade so wie unsere deutschen Reformer, er schimpfte genau so wie sie, womöglich noch besser, aber auf die englischen Schulen und ihre Methoden, und was mich am meisten in Erstaunen setzte: auf jeder Seite quoll das Lob der deutschen Schulen über, — Deutschland, das leuchtende Vorbild eines m o d e r n e n Erziehungslandes! —

Zwei Jahre habe ich danach mitten im englischen Unterrichtswesen dringestanden. Als *Assistant Lecturer* an der Universität Liverpool, als Examinator für alle Grade, als vertretender Lehrer an einer Liverpooler Oberrealschule (*Liverpool-College*), als Vortragslehrer an einer höheren Töchterschule (Wintersdorf in Southport), als Mitglied des *Education Comittee* und Prüfungskommissar für alle Schulen mit deutschem Unterricht in der Grafschaft Lancashire, auf Studienreisen nach Birmingham, Oxford, Cambridge, Manchester, Southampton, Bangor, Rugby, London, im eifrigen Verkehr mit bedeutenden Universitäts- und Schulmännern glaube ich einen mehr als nur oberflächlichen Einblick in das englische Erziehungswesen erlangt zu haben. Als Mitglied des akademischen Lehrkörpers einer aufstrebenden, m o d e r n e n Universität war mir schon in der ersten Zeit der Pessimismus aufgefallen, mit dem die meisten meiner Kollegen die Entwicklung des englischen Unterrichtswesens betrachteten. Als ich nach zwei Jahren meine Erfahrungen summierte, wußte ich, daß Coulton nicht für sich, sondern als Vertreter eines großen Teiles der britischen Schulmänner gesprochen hatte. Coulton hat während seiner Lehrtätigkeit die Schulen Englands und Deutschlands gründlich kennen gelernt. Er ist M. A., war lange Zeit *Senior Army Class Master* in Dulwich und Sherborne. Nachdem er „auf einem französischen *lycée* mehr französisch gelernt hatte, als er später wieder auf englischen Schulbänken vergessen konnte," bestand er sein Gradexamen in Cambridge, studierte in Heidelberg, war dann an fünf verschiedenen Schulen beschäftigt, unterrichtete freiwillig an einer Elementarschule, hospitierte in verschiedenen Schulen Berlins und Frankfurts und war dann 7 Jahre lang Leiter von *Army-Classes* in zwei der besten englischen *Public-Schools*. Im In- und Auslande hat er die Arbeit in guten Schulen, aber auch in *cramming-establishments* (Pressen) gründlich kennen gelernt. Wie er durchaus glaubwürdig nachweist, hat er in seiner persönlichen Arbeit stets die besten Erfolge erzielt. Es wird mir daher wohl niemand vorwerfen können, daß ich einen Ignoranten als Gewährsmann für meine Ansichten über das britische Erziehungswesen anführe. —*)

Wer die englischen pädagogischen Zeitschriften und Broschüren etwa seit 1900 aufmerksam verfolgt hat, muß die Überzeugung gewinnen, daß der Pessimismus betreffs der Gesundung und modernen Entwicklung des Erziehungswesens in den letzten 10 Jahren bei unsern Vettern jenseits des Kanals nach und nach alle Kreise erfaßt hat. Von Lord Roseberry, der kategorisch verlangt, daß das gesamte Erziehungswesen auf eine z e i t g e m ä ß e Höhe gebracht werden müsse, bis zum

*) Zitaten aus Coultons Buch gebe ich die eingeklammerten Seitenzahlen bei.

Volksschullehrer aus dem Hinterlande von Wales wird die allgemeine Unzufriedenheit mit den bestehenden Zuständen in den Spalten der *Educational Times* und ähnlicher Blätter bezeugt. Man lese nur einmal die von den Unterrichtsbehörden an die Regierung gerichteten *Reports* und die vom *Board of Education* herausgegebenen zusammenfassenden Berichte, um zu erkennen, wie weit diese Unzufriedenheit selbst in Regierungskreisen gediehen ist. Der Ausgangspunkt dieser Unzufriedenheit liegt in dem mit Furcht gemischten Staunen über den ungeheuren Aufschwung, den Deutschland in industrieller und kommerzieller Hinsicht genommen hat. „Der Aufschwung Deutschlands im verflossenen Jahrhundert, w ä h r e n d d e s s e n d a s S c h u l w e s e n w i s s e n s c h a f t l i c h o r g a n i s i e r t w o r d e n i s t, ist eins der überraschendsten und erschreckendsten (*startling*) Ereignisse der neueren Geschichte." (13) Hat unsere Entwicklung mit der deutschen Schritt gehalten? Keineswegs! Durch die laue Haltung der Nation und durch das lästige Gewicht einer Schultradition sind wir zurückgeblieben (10), verfügen wir über ein Erziehungssystem, das geradezu chinesisch ist in seiner ausgearbeiteten Dummheit, ein System, von dem man nur schwer in gemäßigter Sprache reden kann (7). An diesem verkehrten System sind alle schuld, die Behörden, die Headmasters, die Lehrer, ja auch die Schüler, und alle beherrscht trotzdem die gleiche Unzufriedenheit. Die Behörden bestehen zum größten Teil aus Dilettanten, die auf Grundlagen arbeiten, über die der Mann von der Straße ebenso gut urteilen kann wie sie selbst (2). Auf der Headmasters Konferenz 1890 sagte Dr. Welldon, Headmaster von Harrow, also von einer der größten und berühmtesten Schulen von ganz England: „Die Direktoren können die Schüler glücklicherweise nicht daran hindern, g u t e Männer zu werden, aber g r o ß e Männer schauen oft trotz aller Zuneigung zu ihrer Schule auf ihre Schulzeit als auf eine Zeit geistiger Zeitverschwendung zurück." Die Lehrer sind nicht genügend vorgebildet und arbeiten mit veralteten Methoden, die breite Masse der Eltern und der Schüler verharrt in Indolenz und sträflicher Duldsamkeit. Man weiß ganz allgemein, daß der Schüler tatsächlich nur immer gerade das Semesterresultat vorzeigen kann, aber man sieht das ebenso als ein universales Naturgesetz an, wie ein verrannter Staatsmann alles von der britischen Verfassung herleitet (13). Jede Generation wundert sich, wie die vorige so verkehrte Zustände hat dulden können (5), und doch klammert sich die gegenwärtige Generation immer wieder an die Tradition, ohne zu bedenken, daß das ganze Leben anders geworden ist (206). Wir brauchen weniger Reden und mehr Taten. Nach diesem Grundsatz handeln die Deutschen! (204.) Die in den letzten Jahren unternommenen Schritte stellen sich lediglich als Flickarbeit an der englischen Unterrichtsmaschine dar (199), selbst die größten unternommenen Schritte haben uns noch nicht in eine meßbare Entfernung von dem gebracht, was die Deutschen fertig bekommen und was wir auch ganz gut fertig bekommen könnten. Unsere gegenwärtige Verbesserung ist nur beträchtlich im Vergleich zu dem Chaos, das noch vor ganz kurzer Zeit herrschte. — Und neben diesen Angriffen ertönt immer wieder der nationale Mahnruf, wie ihn beispielsweise der Bristoler Siepmann auf der 1904 im *Balliol-College* zu Oxford abgehaltenen Konferenz aussprach: „Wir leben in einer Zeit, wo jeder, dem das Wohl seines Landes am Herzen liegt, ganz klar fühlt, daß wir in unserer nationalen Entwicklung einen Punkt erreicht haben, der uns gebieterisch befiehlt, unser ganzes

Erziehungssystem genau zu revidieren, es den Bedürfnissen der veränderten Lebensbedingungen anzupassen und es auf eine Grundlage zu bringen, die die praktischen Tageserfordernisse befriedigt, ohne die geistige Zucht und die Kultur der Vergangenheit zu opfern, die von fundamentaler Wichtigkeit sind." — Ich glaube, diese Äußerungen genügen, um zu zeigen, daß die Unzufriedenheit mit dem englischen Erziehungswesen drüben mit dem allgemeinen Sturm auf die Schule bei uns ziemlich viel Ähnlichkeit hat. Man behauptet, die Erziehung entspreche nicht den Anforderungen des modernen Lebens, man stellt neue weitgehende Forderungen auf, man lenkt den Blick des Publikums nach andern Ländern, wo diesen Forderungen angeblich schon Genüge geschehen ist. —

Welches sind nun im einzelnen die Vorwürfe, die man dem Erziehungssystem drüben macht? Der Tadel, den noch 1901 Coulton der Zentralbehörde aussprach, ist, wenigstens was die Verwaltung und Beaufsichtigung der *Secondary Schools*, also das höhere Schulwesen, anbetrifft, nicht mehr in dem Maße berechtigt. Seit 1904 nämlich amtiert an der Spitze der von der Regierung zur Inspektion der *Secondary Schools* ausgewählten Inspektoren der ehemalige Headmaster des *Liverpool Institute*, W. C. Fletcher, ein Mann von hervorragendem pädagogischen Geschick und bedeutendem Verwaltungstalent, dem man also den Vorwurf der Ignoranz nicht machen kann. Dagegen bestehen die Vorwürfe gegen die unzureichende pädagogische und wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer, vom Headmaster bis zum Volksschullehrer, auch heute noch zu Recht, trotz neuer *Education Act* und trotz aller Ministerialverfügungen. Trotz aller Gegenvorschläge sind auch heute noch die überwiegende Mehrzahl aller Direktoren Geistliche, z. T. persönlich erstklassige Leute voll großer und hoher Ideen von ihrem Amt, denen aber in den meisten Fällen jede gründliche Berufserziehung fehlt. Nur zu oft sind diese Leute weiter nichts als „prominente Amateurs", und solange wirkliche aktive pädagogische Erfahrung an den Schulen so vernachlässigt wird, braucht man sich nicht darüber zu wundern, daß alle Bemühungen der Behörden nichts helfen. Es hilft eben nicht, zu sagen, Kultur sei alles, wenn man nicht Grundlagen schafft, die die Schule aus dem Zustande höchster Unkultur emporheben können (78). Nicht mit Unrecht wird diesen Schulmandarinen (90) vorgeworfen, daß sie nicht über ihren engen Horizont hinauskönnen und alle Verbesserungsvorschläge mit einem glatten „*Impossible!*" beantworten. Die Berichte über die Direktorenkonferenzen sind in dieser Hinsicht sehr lehrreich. Mögen die Headmasters auch hervorragende Theologen und oft zugleich gute Geschäftsleute sein, mögen sie Männer von festem, durchgreifenden Willen sein, in den seltensten Fällen sind sie Erziehungsautoritäten, meist schulfremde Gelehrte, im besten Falle gute Verwaltungsbeamte. Man muß bedenken, daß das Ministerium erst seit dem 1. April 1906 für alle Oberlehrer, also wohl auch für die Headmasters, neben voller Universitätsausbildung auch ein Jahr theoretische und ein Jahr praktische Berufsausbildung verlangt; für die Lösung der Headmaster-Frage hat diese Verfügung natürlich noch keine Bedeutung erlangen können. Die alte Generation der Headmasters war zum Teil direkt von der Universität weggeholt worden, verdankte oft Protektionen, oft sogar hervorragenden sportlichen Fähigkeiten die Berufung in das verantwortungsvolle Amt. Hätten die Direktoren schon früher ihre Laufbahn

damit beginnen müssen, daß sie sich durch aktives Unterrichten in höheren und niederen Klassen eine wirkliche Lehrerfahrung aneigneten, so hätten sie sich auch früher ein psychologisches Verständnis für das Gemütsleben des Durchschnittsschülers erworben, um dessentwillen bei uns in Deutschland z. B. die Schule doch hauptsächlich da ist. Damit wäre dann einer der Hauptvorwürfe gegen die englische Schule gefallen, auf den ich später noch ausführlicher eingehen werde, daß sie nämlich die Erziehung der vielen Durchschnittsschüler vernachlässige zugunsten einer künstlichen Emporzüchtung der wenigen bevorzugten begabten Schüler. — Auf eins weisen die englischen Reformer stets mit besonderem Nachdruck hin: auf die beträchtliche Gehaltsdifferenz der englischen und der deutschen Direktoren. Der englische Headmaster bezieht etwa fünfmal soviel Gehalt als sein deutscher Kollege, wobei die Direktoren von Eton (ca. 120 000 M.) und Harrow (ca. 100 000 M.) ganz außer Betracht bleiben. Nun müßte man doch eigentlich erwarten, meinen die Engländer, daß das fünffache Gehalt auch die fünffache Leistung auslösten. Daß diese potenzierte Leistung auch heute noch nicht erreicht worden ist, wagt kein einsichtsvoller Engländer zu bestreiten; eine Durchsicht der Berichte über irgendeine Headmasters-Konferenz um 1900 wird auch dem deutschen Zweifler die gleiche Überzeugung beibringen. —

Während für die Oberlehrer seit 1906 endlich ein allgemein gültiger, wie man sieht dem deutschen ziemlich analoger Ausbildungsgang festgestellt worden ist, lag vor diesem Termin, also noch bis vor drei Jahren, die Ausbildung auch der Oberlehrer sehr im argen. Abgesehen davon, daß auch noch heute der bloße *ordinary degree* (etwa das deutsche Abiturientenzeugnis) zur Erlangung einer Oberlehrerstelle genügt, herrschte bis vor wenigen Jahren in breiten Kreisen die Überzeugung, daß ein systematisches Berufsstudium nur für Regierungsschullehrer nütze sei; trotz der ernstlichen Bemühungen von Männern wie Lyttleton sind bis 1906 die (freiwilligen) Examina für *Public School Masters* Mißerfolge gewesen. Es half daher den oberen Behörden nicht viel, eine Änderung des Erziehungssystems vorzuschlagen, solange jemand glatt von der Universität weg eine Oberlehrerstelle erlangen konnte. Die hieraus resultierenden Schäden wurden von den englischen Reformern klar erkannt. Man warf den Lehrern Mangel an Beobachtungsgabe vor. Sie taumelten 30 bis 40 Jahre im Schulleben umher ohne Ohren zum Hören noch Augen zum Sehen (12). Die Lehrer, vom jüngsten bis zum ältesten, seien in Dingen, die im Auslande als Alltäglichkeiten behandelt werden, so unwissend, als passierten diese Dinge auf dem Planeten Mars (13). Die Lehrarbeit sei zu oft bloße Pfuscherei, möglichst wenig Anstrengung für den Lehrer, möglichst viel für den Schüler (209). Die Lehrweise der befreundeten Rivalen in Deutschland sei viel eigenartiger und lebendiger als die Durchschnittslehrweise in England (11), infolgedessen sei auch der Deutsche, der nach England komme um zu lehren, ausgezeichnet dazu qualifiziert (50). *Mutatis mutandis* könne das, was in Deutschland, Holland und in der Schweiz getan sei, auch in England getan werden (209). Vor allem müsse der englische Lehrer lernen zu beobachten. — Wie den Direktoren wird also auch den Oberlehrern Mangel an psychologischer und pädagogischer Erziehung vorgeworfen.

Ganz besonders arg ist es bis auf den heutigen Tag mit dem Lehrmaterial bestellt, auf das die Regierung für die Volksschulen zurückzugreifen gezwungen ist.

Wenn in deutschen Volksschullehrerkreisen immer wieder erklärt wird, der englische Volksschullehrer genieße volle Universitätserziehung, so kann sich der Kenner der Verhältnisse eines leisen Lächelns über dies begeisterte Schielen nach dem Auslande nicht erwehren. Gewiß, — die *Training-Colleges* (Seminare) sind seit 1890 den Universitäten resp. *University-Colleges* angegliedert, aber abgesehen davon, daß der *ordinary degree* einer Universität etwa nur die Geltung eines deutschen Abiturientenzeugnisses hat, sind diese *Training-Colleges* noch weit davon entfernt, die gegeforderte Anzahl von 3000 Lehrern jährlich ins Land hinauszuschicken, die Regierung muß vielmehr ihre Zuflucht zu geradezu seltsamen Hilfskräften nehmen, von denen weiter unten noch die Rede sein soll. Bezüglich der unterrichtlichen Leistungen wurde noch im Regierungsbericht 1903/04 darüber geklagt, daß die Leistungen der Seminare mit Internaten von denen der Externats-Anstalten erheblich abwichen, daß bei den letzteren nicht die richtigen Maßnahmen getroffen seien, um zu einem genauen und gründlichen Beweis von den Leistungen der Kandidaten zu gelangen. Dazu kommt die Überschwemmung der Seminare mit weiblichem Schülermaterial, die in England noch ganz andere Dimensionen angenommen hat als bei uns, und die infolge der schlechten Vorbildung und der geringen physischen Widerstandskraft dieser Damen das ganze Niveau vieler dieser Anstalten heruntergedrückt hat. Im Jahre 1897 hatten nur 12 % aller Lehrerinnen an Mittelschulen überhaupt irgendein Examen abgelegt, im Jahre 1903 überragte die Zahl der dienstunfähig gewordenen Lehrerinnen die der Lehrer um mehr als das Doppelte (631 : 274). Trotzdem betrug die Zahl der Lehrerinnen im Jahre 1906 drei Viertel der Gesamtlehrkräfte, wodurch es den Behörden ermöglicht wird, das Gehalt der Lehrer auf dem niedrigen Durchschnittssatz von ca. 2580 M. zu erhalten.*)

Trotz dieses Zuströmens gering besoldeter und bald aufgebrauchter weiblicher Lehrkräfte ist die Regierung, wie gesagt, genötigt, noch eine Menge Hilfskräfte in den Schuldienst zu übernehmen. Bis zum Jahre 1906 wurde das Institut der *Pupil-Teachers*, die Verwendung begabter Schüler zum Unterricht jüngerer Mitschüler, — das Helfersystem unserer mehrklassigen Landschulen, — vom Staate nicht nur geduldet, sondern auch mit allen Mitteln unterstützt. Durch allmähliche Weiterbildung in besonderen „*Centres*" suchte man diese jungen Leute in den Volksschullehrerstand überzuführen, im Jahre 1903 waren es 11 774 Männer und Frauen, oder besser gesagt, Knaben und Mädchen, die sich durch ein besonderes Examen der Regierung als Lehrer zur Verfügung stellten. Aber auch die 2 845 Prüflinge, die in jenem Jahre nicht bestanden, konnten mit Erlaubnis des Kgl. Inspektors als *Uncertificated* oder *Provisional Assistant Teachers* auf die Jugend losgelassen werden. Ferner konnten Frauen über 18 Jahre ohne besonderen Vorbereitungskursus und ohne Prüfung in den Schulen, selbst in den unteren Klassen der Knabenschulen als *Additional Teachers* verwandt werden. Selbst Knaben und Mädchen von 13 bis 16 Jahren, die nicht mehr schulpfichtig sind, und von denen angenommen wurde, daß sie *Pupil-Teachers* werden wollten, konnten mit Genehmigung des Inspektors als Hilfskräfte eingestellt werden. Alle diese famosen Lehrkräfte haben bis 1906

*) Über diese und ähnliche Zahlenangaben vergl. Röttgers: Das englische Schul- und Erziehungswesen. Halle 1906.

zu Recht amtiert und der Jugend die bewußte „hervorragende Ausrüstung ins Leben" mitgegeben. Jetzt scheinen sie ersetzt zu werden durch die nicht minder famosen „Articles 68". Dieser Artikel der neuen *Education Act* macht nämlich zur Anstellung von Hilfskräften im Staatsschuldienst zur Bedingung, daß die betreffenden Personen wenigstens 18 Jahre (!) alt, gesund, geimpft und vom Schulinspektor genehmigt seien! Auf wieviele dieser Jugenderzieher kann man nicht noch heute *mutatis mutandis* die Worte anwenden, die Macaulay 1847 im Unterhause sprach: „Wieviele von den Lehrern sind heute der Abhub aus andern Berufsarten, abgedankte Dienstboten oder verunglückte Krämer; sie können keine Regeldetriaufgabe lösen, keinen gewöhnlichen Brief schreiben, sie wissen nicht, ob die Erde ein Würfel oder eine Kugel ist, ob Jerusalem in Asien oder Amerika liegt usw." — Daß solche Leute ihren Schülern weniger Wissen beibringen, als auf deutschen Schulen „eingepaukt" wird, ist klar; daß sie ihren Zöglingen eine bessere Ausrüstung fürs Leben mitgeben, werden wohl nur die behaupten, die in Deutschland berufsmäßige Schwarzseher, auf 14 tägigen Ferienreisen im Auslande aber entzückte Schönfärber sind. —

Was von den englischen Volksschullehrern gesagt ist, gilt an den meisten höheren Schulen von den Lehrern der neueren Sprachen. „*A Modern Sider must be bought in the cheapest possible market*" ist auch heute noch die Devise der Leiter nicht nur der meisten *Private Schools*, sondern auch der *Public Schools*. Am *Liverpool College*, einer großen Oberrealschule, wurde zu meiner Zeit der deutsche Unterricht von einem ältlichen ehemaligen Schweizer Volksschullehrer gegeben, der mit wenig Aufwand von Methodik seinen Schülern ein allerliebstes, etwas stark anglisiertes Schwyzerdütsch beibrachte. Die Hauptsache war, daß der Mann nicht viel kostete. Schulen, die ein Einkommen von £ 15—20 000 haben, sparen lumpige £ 200—300 an den Neuphilologen. Deutsch und Französisch muß billig gelehrt werden. Wenn möglich, soll der Lehrer tüchtig sein, auf jeden Fall muß er billig sein! Die *Modern-Siders* (Neusprachler) werden den Altphilologen gegenüber systematisch zurückgesetzt. Coultons Feststellungen, die ich aus eigener Erfahrung bestätigen kann, sind in diesem Punkte sehr lehrreich. (S. 21 ff.) An einer der größten und besten *Modern-Side-Schools* war das Gehalt der Neusprachler £ 275 (= 5 500 M.) im Durchschnitt, £ 33 (= 660 M.) weniger als das durchschnittliche Mathematikergehalt und £ 62 (= 1 240 M.) weniger als das Durchschnittsgehalt der Altphilologen. — An einer der größten Schulen wurde ein ausländischer Musiklehrer gezwungen, Semester für Semester seine Muttersprache zu lehren. Prof. Delbos konstatiert, daß die meisten französischen Lehrer trotz ihrer hochtrabenden Titel nie eine Universität gesehen haben. Wenn einer sich nur ganz frech *Docteur ès lettres* oder Offizier der Ehrenlegion oder der Akademie nennt, wird er ohne weiteres zum Examinator ernannt, womit bekanntlich eine beträchtliche Erhöhung des Einkommens verbunden ist. Eine derartige Selbstgraduierung habe ich übrigens auch bei einigen meiner lieben Landsleute bemerkt, die dadurch hofften leichter irgendwo im Schuldienst anzukommen. So ließen sich ein herumziehender Rezitator und ein ehemaliger Heidelberger Student, der für 9 d. = 75 Pf. deutsche Privatstunden gab und auch Grammophonplatten mit deutschen Lektionen besprach, ruhig Dr. phil. nennen. Delbos stellt fest, daß bei einer Bewerbung nur 2 von 30

Bewerbern irgendein Diplom vorweisen konnten, die andern hatten es „zu Hause vergessen!" Derartige Zustände sind natürlich nur möglich in einem Lande, in dem die neueren Sprachen fast ausschließlich von Ausländern gelehrt werden. Auf die Mißstände, die aus diesem System entstehen, hat mein verehrter Chef, der Celtist Kuno Meyer in Liverpool, schon auf der *Modern Language Conference* 1890 hingewiesen. Es ist den Engländern aber bis auf den heutigen Tag unmöglich gewesen, ihren Bedarf an Neuphilologen aus dem Inlande zu decken. „Es ist fast unmöglich, in England einen Menschen zu finden, der die fremde Sprache gut kennt, der lehren kann, was er weiß, und der in allgemeiner Bildung dem besseren Altphilologen gleichwertig ist." (25) Melancholisch schauen die englischen Schulmänner nach Deutschland hinüber, das einen Stamm wissenschaftlich und praktisch vorzüglich ausgebildeter einheimischer Neuphilologen besitzt und wo alles das verwirklicht ist, was den Engländern als unerreichbares Ideal vorschwebt. Man weist auf die deutschen humanistischen Gymnasien hin (Frankfurt, Hamburg usw.), wo 12 jährige Knaben während der französischen Stunde nichts als Französisch hören und sprechen (5), während die englischen Headmasters von rein realistischen Anstalten nur unter den größten Schwierigkeiten englische Lehrer finden, die, selbst wenn sie kurze Zeit im Auslande gewesen sind, in der Klasse Deutsch oder Französisch sprechen können. Geradeso wie bei den Volksschulen müssen die Headmasters also die seltsamsten Lehrkräfte heranziehen. Oft beruht die Anstellung auf zufälliger Bekanntschaft, oft sind die neusprachlichen Lehrer ehemalige Schüler der betreffenden Anstalt, Leute mit der engsten Berufsbildung, die man sich in einem zivilisierten Lande nur vorstellen kann (38). An einer mittleren Schule wurde der französische Unterricht von einem deutschen Sergeanten a. D. gegeben, der von einer größeren Schule, die ihrerseits keinen besonders guten Ruf betreffs des französischen Unterrichts hatte, wegen Unfähigkeit entlassen worden war (27). Einer von Coultons Schulfreunden sagt, das einzige, was er von dem französischen Unterricht unter einem solchen Lehrer behalten habe, sei die Frage: „*Zis vob from whom do she derivate itself?*" — Betreffs der Stellung des Neusprachlers im Kollegium wird darauf hingewiesen, daß in Deutschland die Altphilologen genau dieselben Chancen haben wie die Neuphilologen, beide können in die höchsten Schulstellen aufrücken, da eben beide in allen Zweigen der Schule und Erziehung ihre Fähigkeit bewiesen haben müssen (33). In England kommt es vor, daß ein *Modern Sider* 12 Jahre in seiner Karriere zurückgesetzt wird (33). Der Neuphilologe kann als solcher auf manchen Universitäten nicht einmal einen akademischen Grad erwerben, denn in Oxford, das erst im vorigen Jahre überhaupt eine deutsche Professur erhalten hat, ist noch immer keine *Honours School* für Deutsch. Nun ist aber nur ein B. A. *with Honours* nach deutschen Begriffen als akademischer Grad zu betrachten; der gewöhnliche B. A. ist, was immer wieder betont werden muß, nur dem deutschen Abitur gleichwertig. Headmaster, oder selbst Housemaster (d. h. Pensionshalter) wird ein Neuphilologe nie, er kann also nie in die finanziell gehobenen Stellen einrücken. Daß eine derartige Nichtachtung der Neusprachler einen furchtbaren Rückschlag auf die ganze neusprachliche und überhaupt realistische Erziehung ausüben mußte, liegt klar auf der Hand. Die neuen Lehrpläne für höhere Lehranstalten vom Jahre 1904 betonen ausdrücklich die moderne, reale

Richtung: 3½ Wochenstunden sollen auf eine, 6 Stunden auf 2 fremde Sprachen verwandt werden, und trotzdem gilt für die meisten Schulen noch immer der Grundsatz: Je aristokratischer, desto weniger Deutsch und Französisch. Wenn aber wirklich pro forma der Vorschrift entsprochen wird, so werden die unzweckmäßigsten Stunden für diesen Unterricht festgesetzt. Außerdem kann nach der angeführten Verfügung eine der Sprachen auch Latein sein, ja, der fremdsprachliche Unterricht kann überhaupt fortfallen und durch einen intensiveren Betrieb des Englischen ersetzt werden. Von dieser Vergünstigung machen viele Schulen Gebrauch, und die Folge davon ist, daß namentlich der deutsche Unterricht in England immer mehr zurückgeht. Wenn ein Mann wie Breul, der soviel für die Ausbreitung des Deutschen in England getan hat, und der stets mit großem Optimismus die Entwicklung dieses Unterrichtszweiges angeschaut hat, in der Zeitschrift für den franz. u. engl. Unterricht 1908, S. 355 der deutschen Sprache in England die Totenglocken läutet, dann muß es wahrlich schlimm stehen! *) Und wenn die Preußische Regierung z. B. genötigt ist, ihre Lehramtsassistenten nach A m e r i k a zu schicken, weil aus England keine Austauschangebote einlaufen, so spricht das ganze Bände für den Zusammenbruch der realen Bildungsideale im vereinigten Königreich. Am 6. Juli 1900 mußte *Austen Chamberlain* im Unterhause gestehen, daß auf allen Schiffen der chinesischen Station (es war während der internationalen Aktion) nur 12 Offiziere Französisch sprächen und 2 Deutsch! Es ist ferner im Unterhause ausgesprochen worden (6), daß die Kenntnis des Französischen und Deutschen, die auf der englischen Schule erlangt wird, so oberflächlich ist, daß es eine Farce sei, darin zu examinieren. Da bei der großen Freiheit der englischen Schulverfassungen und -gesetze die Schüler meist die Wahl zwischen Deutsch und Französisch haben, so nehmen die meisten Französisch, da das leichter ist. Diese aus einer für uns Deutsche fast unglaublichen Indolenz entspringende Taktik wird sogar auf den Universitäten geübt. An der Universität Liverpool mußten die französischen Vorlesungen in einem der größten Auditorien stattfinden, wir zählten in unseren Vorlesungen und Übungen etwa 20 junge Mädchen, — für Männer schien das Studium des Deutschen überhaupt etwas Entwürdigendes zu haben. An wirklichen Studenten d. h. *Honours Students*, zählten wir nur einen, ebenfalls eine Dame; eine andere war uns kurz vor dem Abschluß ihrer Studien weggeheiratet worden. An einer großen Universität wie Glasgow waren zu meiner Zeit, glaubwürdigen Aussagen dortiger Studenten zufolge, zeitweise überhaupt keine Hörer des Deutschen, ein andermal ganze 3 Mann! Wenn eine Schule einen strammen Unterricht einführt, so entziehen sich die Schüler dieser Qual oft dadurch, daß sie einfach abgehen und sich an der nächsten Universität als *Preliminary Students* einschreiben lassen, was in Liverpool z. B. möglich war. Ein Oberlehrer des *Liverpool Institute* klagte mir einmal, daß ein intensiver Unterrichtsbetrieb nach deutschem Muster überhaupt nicht möglich wäre, solange die Universität jeden fortgelaufenen Hosenmatz in ihre *Preliminary Courses* aufnähme. — Was nun die methodische Seite des neu-

*) Auf der Direktorenkonferenz 1909 wurde der Beschluß gefaßt, der deutschen Sprache wieder mehr Interesse zuzuwenden. Ich bezweifle jedoch, daß dieser Beschluß irgendwelche praktische Bedeutung erlangen wird.

sprachlichen Unterrichts anbetrifft, so wird über das Vorwiegen des sogen. *cramming work* geklagt, d. h. über sinnlose Einpaukerei grammatischen Wustes und über den Mangel an lebender Unterrichtsmethodik. Der grammatische Unterricht sei tot. Es gebe englische höhere Schulen, wo mindestens die Hälfte der Lehrer des Französischen sich in lebendem Französisch und in höherer französischer Grammatik nicht mit einem deutschen Primaner vergleichen können (170). Noch immer würden die lebenden Sprachen so gelehrt, als wenn sie tot wären (44). Die höchsten *Honours* in den schwierigsten deutschen und französischen Examen könnten von einem taubstummen Kandidaten erlangt werden (45). Die Grammatiken der neueren Sprachen würden einfach nach denen der alten fabriziert (45). Während die griechischen und lateinischen Grammatiken aber wenigstens von alters her gute Vorbilder und Grundlagen gehabt haben, herrscht bei den neusprachlichen die größte Konfusion (46), die sich sogar auf Nomenklatur und Stoffanordnung erstreckt (47). Unter solchen Umständen sei bloßes Grammatikpauken geradezu eine Sünde, erziehlich würde nichts dadurch erreicht (67), ebensowenig wie bei der Armee durch bloßen Paradedrill etwas erreicht werde. Freilich schlage man mit beidem am leichtesten die Zeit tot (73). „Unter dem Vorwande, die Schüler auf grammatischer Grundlage zu unterrichten, bringen wir ihnen weniger Grammatik bei, als die auf den praktischen Nutzen bedachten (*mere grovelling utilitarian*) Deutschen (103)." Mit geringen Ausnahmen sehe sich der Lehrer Jungen gegenüber, deren grammatischer Ballast ein vollständig heterogenes Gemisch sei (176). Weshalb wende man im grammatischen Unterricht noch immer nicht die deduktive Methode an? Deutschland, das diese Methode schon lange anwende, verdanke ihr einen großen Teil seiner Überlegenheit in sprachlichen Dingen (177). Mangelndes Wissen und dieser Mangel an Unterrichtsbegabung verbinden sich, um den neusprachlichen Lehrstunden einen halb ledernen, halb grotesken Anstrich zu geben. Die Schüler werden damit beschäftigt, die ganze Stunde Grammatik zu büffeln, die dann niemals abgehört wird (29). Ein sehr fähiger Altphilologe, der Französisch gab, wußte nur so viel, wie in seinem Buche stand, das er auswendig wußte, und das er in seinen Stunden nun auch seinen Schülern einbüffelte (30). Der Headmaster von *Marlborough*, spätere *Dean of Westminster*, pflegte zu seinem französischen Lehrer zu sagen: „Ach was, Sie können ja immer einige Lektionen voraus sein!" (30). Ein anderer Lehrer pflegte seine französischen Stunden einzuleiten: „Jungens, wenn Ihr die erste halbe Stunde hübsch artig seid, lese ich Euch die zweite Hälfte aus *Tit Bits* vor!" (29). — Was wunder, wenn bis in die neueste Zeit über die vollständig ungenügende fremdsprachliche Ausbildung der englischen Jugend geklagt wird! Namentlich das Kriegsministerium und die *Matriculation Boards* klagen in ihren *Reports* über diesen Übelstand. Das Kriegsministerium hat verschiedentlich verlangt, daß größeres Gewicht auf Konversationsfranzösisch gelegt würde. Die Headmasters haben bis in die jüngste Zeit diese Forderung zurückgewiesen unter der Begründung, man müsse das Hauptgewicht auf Schulfranzösisch legen. Dabei braucht man nur nach Deutschland zu gehen, um in rein humanistischen Anstalten ein tadelloses Konversationsfranzösisch auf viel soliderer Schulgrundlage und in viel weniger schwerfälligen Klassen gelehrt zu sehen (90). Die Prüfungskommissionen klagen darüber, daß selbst die erfolgreichsten Kandidaten die un-

glaublichsten Fehler machen (255), daß selbst die besten Kandidaten kaum die Grundformen von avoir und être können (259, 184), daß keine Spur von systematischem grammatischen Drill vorhanden sei (260). Was Prof. Delbos 1889 konstatierte, gilt auch heute noch, daß nämlich jedes *term* Leute die Schule verließen mit so lückenhaften französischen Kenntnissen, als wenn sie nie Französisch gehabt hätten (262).

Ich habe Engländer mit sogenannter guter Schulbildung kennen gelernt, die außerstande waren, auch den allergeringsten Anforderungen an französische Aussprache zu genügen. — Die von den englischen Reformern geforderten Abhilfen laufen auf das hinaus, was bei uns in Deutschland bereits seit etwa 1881 als selbstverständlich gilt: deduktive Methode, möglichst häufiger Gebrauch der betreffenden Fremdsprache während des Unterrichts, vernunftgemäße schriftliche Übungen (169), gut geleitete und ausgewählte Lektüre (52), gute Lehrbücher, woran in England ein großer Mangel herrscht (233), vernünftiges Korrigieren der Arbeiten von seiten des Lehrers (236—238). Vor allem müßte England aber dem Beispiele Deutschlands folgen und von dem rein humanistischen Bildungsideal abgehen, das für ein so eminent industriell veranlagtes Volk nichts nütze ist. Während bei uns die Gleichberechtigung des Oberrealschulabiturienten auch im sozialen Leben schon vollständig durchgeführt ist, gilt drüben der rein realistisch gebildete Mensch als minderwertig, ja, eine britische Kolonie, die australische *Commonwealth*, geht so weit, daß sie einem, der nicht Griechisch kann, unter Umständen die Landung verbietet. Dieser uns höchst unmodern anmutenden Auffassung hat England zum großen Teil seinen industriellen und kommerziellen Niedergang zu verdanken. Auf allen Gebieten und in allen Weltteilen stößt der lernfaule Engländer mit dem sprachlich vorzüglich geschulten Deutschen zusammen, der so gar nichts mehr vom „Dichter und Denker" an sich hat, sondern dem englischen Konkurrenten auch an Gerissenheit bei weitem über ist. Während der deutsche Techniker infolge seiner guten Sprachkenntnisse die fremde Fachliteratur andauernd zur Verfügung hat, ist der Engländer auf die enge Literatur seines Landes beschränkt, denn die Alten schrieben noch keine Werke über lenkbare Luftschiffe. Ich habe drüben Leute aus allen praktischen Berufen kennen gelernt, die ihre zwecklose Schulausbildung verfluchten, und die deutschen Volontäre beneideten, die bei ihrer vorzüglichen Schulbildung schon jetzt sich als gefährliche und vielgewandte Konkurrenten zeigten.

Vernünftige Schulmänner haben den großen Nachteil, der in der äußersten Betonung des humanistischen Bildungsprinzips liegt, schon lange eingesehen; trotzdem verharrten aber das *Board of Education* und, wie Breul ausdrücklich feststellt, auch die Examensbehörden, auf ihrem Standpunkt. Die Reformer verlangen, daß das Lateinische nur fakultativ betrieben werde, auf jeden Fall aber nur bis zum 15. Lebensjahre (146); die Examensbehörden, selbst die einer m o d e r n e n Universität, wie Liverpool, machen Latein noch im Intermediate-Examen obligatorisch (*University of Liverpool-Calender*, 1905, S. 177). Dieselben Behörden begünstigen die Vorherrschaft des Französischen, notabene eines Schulfranzösisch, dessen praktischer Wert mehr als zweifelhaft ist, und das zugunsten des Lateinischen in ein Scheindasein gedrängt wird, damit die „allgemeine Bildung", d. h. die allgemeine k l a s s i s c h e Bildung nicht darunter leide. Mit berechtigter Bitterkeit

ruft Coulton (43) aus: „Wie können die Deutschen ihre Schüler richtig Französisch lehren ohne Beeinträchtigung der allgemeinen Bildung, während wir absolut unfähig erscheinen, dasselbe zu tun?" Auch heute noch werden gegen das *Board* und alle Schulbehörden wegen ihres durchaus unmodernen Denkens die schwersten Vorwürfe gerichtet. Das ganze Verwaltungssystem, das bei uns stets als frei und modern gerühmt wird, wird wegen seiner unmodernen Schwerfälligkeit verdammt, und mehr denn je sind heute wieder Coultons Worte (173) aktuell: „Unter einem freieren System würde der fremdsprachliche Unterricht in England bald zu einer Höhe gelangen, daß Fremde herkommen würden, um diesen Aufschwung zu studieren. Freilich zu all den Vorteilen, die der Deutsche durch die straffe Exaktheit seiner Organisation erlangt hat, werden wir nie gelangen, aber wenn wir nur anfangen wollten, ein wenig seine Organisation nachzuahmen, würde es ihm bald wert scheinen, einige Winke von unserer Freiheit zu nehmen."

Noch schlimmer wie mit dem Unterricht in den neueren Sprachen steht es womöglich mit dem Unterricht in der Muttersprache des Schülers, dem Englischen, obwohl ich zugeben muß, daß in den letzten paar Jahren erhebliche Anstrengungen gemacht worden sind, um diesen so eminent erzieherisch wirksamen Teil des Unterrichts zu heben. Noch 1905 klagte man allgemein, daß auf sämtlichen Lehranstalten, bis zu den Universitäten hinauf, eine entsetzliche Unkenntnis der Muttersprache herrsche, und Coulton (266) klagt, daß man über die Erfolglosigkeit des englischen Unterrichts Dutzende von Seiten vollschreiben könne. In allen Ländern sei die Muttersprache seit Generationen sorgsam organisiert, nur in England nicht (200). Dies liegt in erster Linie daran, daß eben die Organisatoren fehlen. Während in Deutschland seit langem jeder Lehrer des Deutschen ein gründliches wissenschaftliches Studium der Sprache treiben muß, beginnt man in England gerade erst, das deutsche Vorbild nachzuahmen. Im Jahre 1904 veröffentlichte mein damaliger Kollege, jetziger Professor des Englischen an der Liverpooler Universität, Cecil Wyld, B. Litt., einer der hervorragendsten Reformer des schottischen Erziehungswesens, ein Schriftchen unter dem Titel: „*The Neglect of the Study of the English Language in the Training of Teachers. Criticisms and Suggestions.*" Wyld verlangt in dieser Broschüre für jeden Lehrer der englischen Sprache ein gründliches wissenschaftliches Studium auf historischer und phonetischer Grundlage, — eine Vorbildung also nach deutschem Universitätsvorbilde. Wyld hat in Liverpool seine Forderung durchgesetzt. Schon zu meiner Zeit versammelte er in seinen Vorlesungen und Übungen eine recht zahlreiche Zuhörerschaft um sich, und ich schätze die Zahl der von ihm ins Land geschickten wissenschaftlich gebildeten Lehrer nicht gering. Hören wir, worüber Wyld 1904 klagte: „Wenn man bedenkt, daß die meisten Lehrer an Elementarschulen und viele an Gymnasien ihr ganzes Leben lang Englisch und in englischer Sprache lehren müssen, wenn man ferner bedenkt, daß es ihre Muttersprache und das Medium ist, durch das alle Ideen und alle Erziehung zuerst kommen, dann erscheint es nur als vernünftig, wenn man darauf besteht, daß dieser Gegenstand auf die allerbeste nur mögliche Weise gelehrt wird. Von allen Unterrichtsgegenständen ist unsere eigene Sprache allein zu einer untergeordneten Stellung degradiert worden, und man glaubt ganz allgemein, daß kein besonderes Studium dazu nötig sei, um sie zu lehren. Und so senden denn die Seminare fort-

während Männer und Frauen aus, die ohne Zweifel alle möglichen Gegenstände lehren können, nur nicht ihre eigene Sprache, und die bis zu ihrem seligen Ende den Schülern vollkommen falsche Meinungen über das Englische beibringen und ihnen ganz antiquierte und ungesunde Methoden einschärfen. Es ist eine Schande für unser Land, daß wir das Lehren unserer Sprache unter einem Maßstab betreiben, den wir bei irgendeinem anderen Gegenstand, selbst bei irgendeiner anderen Sprache, auch nicht im entferntesten anzulegen wagen würden." (S. 23.) Das Studium der Muttersprache werde sehr vernachlässigt, wenn es aber überhaupt getrieben werde, werde es ganz unzeitgemäß getrieben (S. 5). Die meisten zur Verfügung stehenden Lehrbücher seien veraltet und ungenau und erregten nur Konfusion. In den Examensarbeiten fände man die blödsinnigsten Antworten, die aber nur auf der ungenügenden Vorbildung des Lehrers beruhen (S. 9). Das Lehren der englischen Sprache im Elementarunterricht sei ganz und gar fehlerhaft, soweit die l e b e n d e Sprache in Betracht käme. Und nun gar erst Etymologie! Da würden die Schüler lediglich darauf gedrillt, auswendig gelernte Antworten aus ihren Büchern wiederzugeben (S. 11). Mit diesen Bemerkungen stimmen die Beobachtungen Coultons vollkommen überein. Wenn das Englische lebensfähig gelehrt werden solle, müssen die Headmasters Lehrer dazu wählen, für die ihre eigene Sprache und Literatur ein wirklich lebendiges Interesse habe (191). Das war aber eben bis in die letzten Jahre unmöglich, weil selbst auf den modernen Universitäten das Interesse für das Englische nicht geweckt wurde. Selbst wenn es aber schon früher gut ausgebildete Lehrer des Englischen gegeben hätte, so hätte das bei der Gleichgültigkeit der Headmasters in diesem Punkte nicht viel genützt. Auf der Direktorenkonferenz 1892 schlug keiner der Headmasters einen Plan für das ernstliche und systematische Studium des Englischen während der ganzen Schulzeit vor, obwohl die Frage damals schon zur Diskussion stand (197). Mit bureaukratischer Engherzigkeit, die drüben mehr in Blüte steht, als unsere Englandschwärmer anzunehmen geneigt sind, lehnte man alle Reformvorschläge ab, weil sie nicht in das Examensprogramm paßten. Demgegenüber wiesen die Reformer mit Recht darauf hin, daß dann eben das deutsche oder das schottische Examenssystem angenommen werden müsse (190), ein Weg, den auch Cecil Wyld einzuschlagen versucht hat. — Der Unterricht in englischer Grammatik wird allgemein als trostlos geschildert. 1889 klagte Prof. Cyril Ransome darüber, daß Shakespeare, Burke und andere Große der englischen Literatur degradiert würden, indem man sie zu einem bloßen Mittel mache, veraltete und seltene Ausdrücke zusammenzufassen (275), ein Vorwurf, der auch heute noch Gültigkeit hat. Die Forderung nach d e d u k t i v e m Betrieb auch der Grammatik der Muttersprache, die uns als selbstverständlich gilt, muß von Coulton noch ausdrücklich betont werden (202). Das Aufsatzschreiben werde ganz vernachlässigt. Die Schüler können weder in Form noch in Inhalt etwas Selbständiges von sich geben, sie reproduzierten gewöhnlich sklavisch (193). Der Unterricht in der englischen Literatur tue sein Bestes, den natürlichen Geschmack für Literatur bei den Schülern zu ersticken, ohne ihnen an dessen Stelle etwas anderes von bleibendem Wert zu geben. Selbst das System der Universität London, Englisch zu lehren, sei schlecht darauf berechnet, Liebe zur Literatur einzuflößen (275). Mr. Bell, Headmaster von Marlborough, sagte auf der Direktorenkonferenz

1899: „Nicht selten rechtfertigt die englische Stunde Mr. Balfours Gebet, daß der Lehrer den Meltau seines Einflusses nicht über die lieblichen Felder der englischen Literatur legen möge!“ (189). Selbst Shakespeare wird den jungen Leuten durch den Schulbetrieb verekelt. Als ein junger Mann von einem Freunde aufgefordert wurde, Shakespeares „Heinrich V.“ zu sehen, begründete er seine Weigerung durch den folgenden logischen Schluß: „Der ganze Shakespeare ist Quatsch; Heinrich V. ist von Shakespeare, folglich ist er auch Quatsch! (274). Auf der schon verschiedentlich angeführten Direktorenkonferenz von 1892 konstatierte der Headmaster von Harrow, Dr. Welldon, daß die meisten Jungen keine Ahnung von der Literatur ihrer eigenen Sprache hätten (188), eine Feststellung, die ich selbst 1903—1905 auch in bezug auf die an der Liverpooler Universität „studierenden“ Mädchen gemacht habe. —

Ich komme jetzt zu dem größten Krebsschaden des englischen Unterrichts- und Erziehungswesens, dem Examens- und Berechtigungsunwesen. In keinem Lande der Welt spielen die Prüfungen auf allen Stufen des Unterrichts eine solche Rolle, wie in England. Schon in *Revised Code* von 1861 nehmen die Vorschriften für das Prüfungswesen einen breiten Raum ein. Danach wurden die Kinder in den Elementarschulen vom 6. Jahre ab geprüft. Es wurden 6—7 Schwierigkeitsgrade festgesetzt, bei denen es auf bestimmt festgelegte Proben in den drei Elementarfächern ankam. Von den Ergebnissen dieser ins einzelne gehenden Prüfung hing die Höhe der Staatsunterstützung ab, daher die Bezeichnung: „*Payment by results*“. Schon damals klagte man indessen darüber, daß dies Verfahren den Unterricht auf die engsten Grenzen und bis zu den gemeinsten Zwecken herabwürdigte. Die Prüfungen wurden ganz mechanisch, der Elementarunterricht im höchsten Grade leblos und einförmig. Auf der Regierungsseite ging man aber anderseits so weit, zu behaupten, daß alles, was sich nicht durch eine Prüfung feststellen ließe, für den Unterricht ungeeignet sei.*) Wie verhaßt das Prüfungssystem im Volke war, geht daraus hervor, daß viele Schulen auf den staatlichen Zuschuß verzichteten, nur um sich nicht dem entwürdigenden Regierungsexamen zu unterwerfen. Dann kam die *Elementary Education Act* von 1870, der Schulzwang, die *Education Act* von 1902, der *Code of Regulations* von 1904, die Ergänzungsbestimmungen von 1906. Die „Zahlung nach den Leistungen“, die Balfour eine pädagogische Ungeheuerlichkeit nannte, schwand in ihren letzten Spuren erst 1897; geprüft wird aber trotz aller Veränderungen auch heute noch in den englischen Elementarschulen, und zwar nicht zu knapp. Auf den höheren Schulen spielen die Prüfungen eine derartige Rolle, daß man geradezu sagen kann: der gesamte Unterricht wird auf die verschiedenen Examina zugeschnitten. Während es noch um 1850 keine eigentlichen Schulprüfungen gab, wurden auf Betreiben Macaulays im Unterhause zunächst Examina für die Bewerber zum *India Civil Service* angesetzt, und zwar waren diese Prüfungen Konkurrenzexamina. Dann setzte das *College of Preceptors*, eine aus Lehrern an Privatschulen gebildete Körperschaft mit freiwilligen Prüfungen ein, dann kam die *Society of Arts* und schließlich die Universitäten. Heute ist die Zahl der prüfenden Körperschaften kaum noch zu übersehen, doch nehmen unter diesen das *Oxford*

*) Im Anschluß an Röttgers, a. a. O. S. 6 f.

and Cambridge Joint Board, sowie *the Oxford and the Cambridge Local Examination Authorities* noch immer die erste Stelle ein. Die Ergebnisse der von diesen Behörden veranstalteten Prüfungen bilden die größte Reklame nicht nur für die kleineren *Private Schools*, sondern auch für die größeren *Public Schools*. In allen Zeitungen werden die Namen der „siegreichen" Schüler und ihrer Schulen hervorgehoben. Um nun die zu diesen Prüfungen auserwählten Schüler von vornherein auf den ersehnten Erfolg zuzupeitschen, werden sie aus den verschiedensten Klassen zu sogenannten *sets* oder Spezialklassen zusammengezogen, woraus dann für den Lehrer eine beklagenswerte Einpaukertätigkeit, für den Schüler eine frühzeitige, verderbliche Spezialisierung, für die Schule eine Zersplitterung entsteht. Derartige Spezialklassen werden auch zur Vorbereitung der Schüler auf die Kriegsakademien gebildet, überhaupt wird auf diesem Wege die große Freiheit und Mannigfaltigkeit der Lehrpläne im Interesse der örtlichen und der Standesverhältnisse der Schüler und deren Eltern gründlich ausgenutzt. Daß diese Methode zu einem sinnlosen Drill führt, ist um so eher ersichtlich, wenn man bedenkt, daß die meisten dieser Examina nur schriftlich sind. Den Schülern, die sich zu dem betreffenden Examen gemeldet haben, werden gedruckte Aufgaben (*papers*), zugeschickt, die sie unter Aufsicht des Lehrers zu lösen haben. Ein Teil der Aufgaben wird aus vorher festgesetzten Büchern genommen, und die möglichst eingehende Einbüffelei dieser *set books* bildet infolgedessen die Hauptarbeit der *class-masters*. Ich habe als Examinator der Lancashire-Schulen den eigentümlichen Betrieb dieser Prüfungen genau kennen gelernt. — Den Höhepunkt der Examenswut erreichen aber die Universitäten, und zwar seltsamerweise gerade diejenigen unter ihnen, die sich modern nennen. Angenommen, ein Student bezieht ohne Berechtigungsexamen die Universität Liverpool, so muß er erst ein Jahr „renoncieren". Am Ende dieses Jahres besteht er das Preliminary-Examen. Am Ende des zweiten Jahres hat er sich dem Indermediate-Examen und nach zwei weiteren Jahren dem Final-Examen zu unterziehen. Das sind allein drei Jahresexamina. Damit aber noch nicht genug, muß der Unglückliche auch noch jedes Trimester ein kleines Kontroll-Examen machen, das macht also im ganzen elf Examina während einer Studienzeit von vier Jahren! Kurzum: die ganze Jugend eines englischen Jünglings oder jungen Mädchens vom 6. Lebensjahre bis zum B. A. wird durch Examina verbittert. Und da gibt es noch Leute, die behaupten, Deutschland sei am meisten von dieser Plage heimgesucht! — Wie urteilen nun die Engländer selbst über ihr Examenssystem? Coulton hat (239) eine sehr lehrreiche Auswahl von Urteilen zusammengestellt. „Ich glaube, daß niemand, der in praktische Berührung mit unserm Examenssystem gebracht worden ist, jemals zu leugnen gewagt hat, daß es außerordentlich schlecht ist. Mathew Arnold hat einen für uns sehr wenig schmeichelhaften Vergleich zwischen dem englischen und deutschen Examenssystem gezogen. Das englische System ermutigt geradezu zum Einpaukbetrieb, während das deutsche vernünftigerweise darin seinen Erfolg sucht, daß es herauszufinden sucht, was der Kandidat wirklich weiß. Max Müller sagt: Alle wirkliche Freude am Studium scheint mir vernichtet zu werden durch den derzeitigen Examensbetrieb. Prof. Armstrong, der auf allen möglichen Gebieten Examinator gewesen ist, sagt: Die sogenannte Wissenschaft, die heutzutage auf den Schulen gelehrt, und namentlich

die, die von den Examinatoren verlangt wird, ist nicht nur wertlos, sondern sogar schädlich. Jeder Kenner der Tatsachen weiß das. Skeat bittet die Examinatoren, sich einmal zu fragen, ob sie die Examensfragen in demselben Alter hätten beantworten können. Direktor Dr. Hamann (*M. A. Oxf.*) sagt: Ich bin der Meinung, daß in England der Examinator schließlich die ganze Lehrkunst zerstören muß (245). Coulton selbst urteilt noch bitterer. Es herrsche ein unerträglicher Examensdrill, alles werde auf das Examen zugeschnitten. Die Examina werden pedantisch, ohne Sorgfalt und ohne Wissen veranstaltet. Sie üben einen schlechten Einfluß auf die Lehrweise aus und seien das stärkste Hindernis für jede Reform. Solange es mit den Examina beim alten bliebe, könne an eine wirkliche Schulreform nicht gedacht werden. Namentlich die modernen neusprachlichen Examina brächten es fertig, ein Minimum von Wissen mit einem Maximum von geistigem Wust zu vereinigen. Früher seien wenigstens auf den Militärakademien von Woolwich und Sandhurst vernünftige Examina gewesen, aber auch die seien verballhornt worden. Die meisten Examensfragen geben weder einen Maßstab für den Grad, in dem der Schüler eine Sprache beherrscht, noch für seine Intelligenz (54—58). Anstatt die Lehrerfordernisse zu den Anforderungen der Examina emporzuschrauben, haben die Examinatoren die Prüfungen auf das Niveau ihrer eigenen Lehrkunst heruntergeschraubt. Nach dem Examen sei der Junge konfus, verbittert und allen praktischen Wissens entblößt (87). Das ganze System versündige sich schwer gegen die gesunden Naturgesetze. Die englischen Lehr- und Examensmethoden seien unnatürlich (150). Den Examinatoren, namentlich den *external examiners*, d. h. den von auswärts hinzugezogenen, nicht am Orte der Prüfung wohnenden Examinatoren, die also die Eigenart des Prüflings nicht kennen, wird allgemein vorgeworfen, daß ihr Hauptziel zu sein scheine, herauszubekommen, was der Schüler nicht wisse (240). Daß dieser Vorwurf in vielen Fällen nur allzu berechtigt ist, kann ich aus eigener Erfahrung bestätigen. So sah sich das deutsche Departement der Liverpooler Universität z. B. genötigt, einen anderen *external examiner* für Deutsch anzunehmen, weil der bisherige den Kandidaten zu viel Fallstricke legte. — Wehmütig schauen die englischen Reformer nach Deutschland hinüber, dessen Prüfungssystem für sie geradezu ideal ist, das aber leider nicht nach England verpflanzt werden kann, da England eben kein einheitliches Schulsystem, keinen einheitlichen *standard* hat (139). Coulton behauptet geradezu, daß die deutsche Nation im allgemeinen damit zufrieden sei, daß ihre Jungen in Gegenständen unterrichtet werden, die sowohl von praktischem Nutzen, als auch von wissenschaftlichem und erzieherischem Wert seien. Deshalb arbeite auch das ganze System so gut (140). Das ist allerdings eine Ansicht, die der des Herrn Gurlitt stracks zuwiderläuft. — Wie schon erwähnt, basiert das ganze englische Prüfungssystem auf den *set books* und den *papers*. Ich möchte das an einem konkreten Fall erläutern. 1904 ersuchte mich eine Liverpooler Lehrerin, ihr Privatstunden in Angelsächsisch zu erteilen, sie wolle einen Londoner Universitätsgrad erwerben. Ich erfaßte meine Aufgabe mit großem Eifer, versuchte meine Schülerin in die Zusammenhänge zwischen Angelsächsisch und Gotisch, in die Entwicklung der Laute und Formen usw. einzuführen und ihr überhaupt den schwierigen Stoff verständlich zu machen. Für diese Methode hatte die Dame aber kein Verständnis. Sie erklärte, es genüge vollkommen, wenn sie das, was in

ihrem *set book* (ich glaube, es war *Skeats* Lehrbuch) stände, auswendig wisse, und wenn sie die darin enthaltenen Stücke übersetzen könne. Dabei blieb sie. Und nun wurde Stück für Stück übersetzt, stumpfsinnig und ohne jedes Verständnis, so lange, bis sie das ganze *set book* beinahe auswendig konnte. Ich bewunderte den Eifer, den die Dame auf diese total verblödende Arbeit verwandte. Nach einiger Zeit wurden ihr von London aus die versiegelten *papers* zugeschickt, und sie hatte die Prüfungsbehörde wirklich nicht zu tief eingeschätzt, denn sie bestand ihre Prüfung. Dies Beispiel ist in mehr als einer Beziehung lehrreich. Die Londoner Examina gelten ganz allgemein, auch bei uns in Deutschland, als besonders schwierig. Viele Schüler, die nicht die Absicht haben, zu studieren, benutzen die Londoner Prüfungen als Abschlußexamen, um sozusagen einen „Berechtigungsschein" in der Tasche zu haben. Andererseits können die Inhaber eines London *School-leaving Certificate* ohne Aufnahmeprüfung die Universität beziehen, wenn sie s c h o n 16 Jahre alt sind. Die Londoner Prüfungen spielen also im ganzen sozialen Leben Englands eine große Rolle, — und was steckt dahinter? Sinnlose Büffelei! Die Lehrer, selbst die an den Universitäten, verschwenden ihre beste Zeit damit, mit ihren Examenskandidaten die *set books* durchzupauken, ein Übelstand, der in dem Komissionsbericht über die *University-Colleges* vom Jahre 1901 ausdrücklich anerkannt und auf dessen notwendige Beseitigung hingewiesen wird. Und trifft man mal einen Menschen, der z. B. in Cambridge sein Examen in Deutsch abgelegt und trotzdem keine Ahnung von Goethe hat, so erwidert er einem mit der unbefangensten Miene: „Wissen Sie, — wir hatten Schiller!" Nämlich als *set book*. Die Fabrikation von *set books*, d. h. die ausführliche Kommentierung und Zurichtung von Klassikern usw. zu Examenszwecken bildet einen höchst einträglichen Industriezweig, an dem selbst Männer wie Breul beteiligt sind. In diesen Ausgaben wird dem Schüler jede, auch die kleinste Schwierigkeit, aus dem Wege geräumt. Daß in diesen Büchern oft die größten Fehler vorkommen, ist selbstverständlich. So erwähnt Coulton z. B. ein von einem hervorragenden englischen General verfaßtes Handbuch der Strategie für angehende Kriegsschüler, in dem die Flüsse Alb und Wiese als Alle und Weiß bezeichnet sind. Das ist ebenso, sagt Coulton ganz richtig, als wenn ein deutscher Generalstäbler etwa die Flüsse Avon und Usk als Awn und Usher bezeichnen würde (80). —

Betreffs der *Examens - papers* werden folgende Vorwürfe erhoben: Die Glieder der Prüfungskommissionen, seien es nun die Boards, die Headmasters oder die Examinatoren selber, haben nicht die genügenden psychologischen und sprachlichen Kenntnisse, die für ihr Amt nötig sind. Wie sollen Universitätsleute, *Civil Service*-Kommissare, und nun gar Ausländer, einen gründlichen Einblick in das Geistesleben eines englischen Jungen bekommen (71). Also der auch bei uns oft gehörte Vorwurf, daß die Jugend vom grünen Tisch aus dirigiert werde. Namentlich die Leute, die für die neusprachlichen Examina sind, seien nicht nur Pedanten, sondern sogar unwissende Pedanten (81). Im Namen der Kultur und der Literatur verbrechen die Examinatoren *papers*, die von Unwissenheit und Sorglosigkeit strotzen und trotzdem von der Kommission durchgelassen werden (91). Im *London Matriculation Examination*, Juni 1902, stand die famose Frage: „Wie heißt der Singularis Feminini von *un jour?*" Die Antwort sollte heißen: *une journee!* (247)

Vor Jahren mußten die mathematischen Prüfungsbogen plötzlich zurückgezogen werden, weil sie ganz falsch abgefaßt waren (110). Die größten grammatischen Scheußlichkeiten werden extra für Examenszwecke hervorgeholt (68). Namentlich die etymologischen Fragen seien oft wahre Monstra. Obgleich Männer wie Sweet, Skeat, Clédat (Lyon), Münch und Morsbach sich ganz entschieden gegen die Etymologie als Prüfungsfach ausgesprochen haben, können die Examinatoren der Versuchung nicht widerstehen, mit ihren etymologischen Kenntnissen zu prunken, wobei dann manchmal der größte Unsinn herauskommt. (243). Den deutschen *papers* gesteht Coulton im allgemeinen eine bessere Qualität zu, als den französischen (108). — Das Aussehen eines solchen Prüfungsbogens parodiert Coulton ganz köstlich in folgendem Beispiel: (58)

I. Wie heißt der Plural von *mouse, grouse, carouse, woodlouse, Westinghouse* und das Femininum von *King, marquis, goat, pig, fox* und *poet*?

II. Wie heißt das Averbo von *chide, hide, bid, skid, wink, think, do, forego*? Wann wird das *Preterite Anterior* im Englischen gebraucht?

III. Übersetzung ins Englische (mit möglichst vielen Fallen).

IV. Übersetzung idiomatischer Phrasen (mit noch mehr Schwierigkeiten).

V. Etymologische Fragen, die selbst ein Kenner der Sprache nicht beantworten kann.

Von großem psychologischen Verständnis des Examinators zeugt auch die einer Unterklasse gestellte Aufgabe: „Das Elisabethanische Zeitalter (*The age of Elizabeth*) ist die glänzendste Periode der englischen Literatur. Durch Beispiele zu erweisen!" Darauf schrieb dann einer der armen Jungen in seiner Verzweiflung alles hin, was er aus seinem auswendig gebüffelten Buche über dies Thema wußte, nämlich: „Das Alter der Elisabeth war 69. Sie trug rotes Haar und falsche Zähne und ist beschrieben von Hentzmer, einem Deutschen, der sie auf seinen Reisen sah usw. usw." (11). Es würde zu weit führen, auf die reichhaltige von Coulton beigebrachte Sammlung von *papers* einzugehen (97, 108, 274), ich bin aber in der Lage, einige von mir für die Examina der Universität Liverpool verfaßten *papers* im Original beizufügen, woraus der Leser ein eigenes Urteil über den Prüfungsbetrieb gewinnen kann.

LANCASHIRE EDUCATION COMMITTEE.

Examination for Senior Exhibitions in Secondary School Subjects.

GERMAN.

Thursday, June 8th, 1905, 2-15—4-15.

Two hours are allowed for this Paper.

1. Translate into English *either* (*a*) *or* (*b*):

(*a*) So hochangesehen, ja berühmt Prinz Wilhelm weit über die Grenzen des deutschen Landes hinaus *war*, so beliebt war er beim deutschen Volke. Daher *wurde* denn auch die Nachricht, daß er sich vermählen werde, in allen Gauen mit freudiger Begeisterung *aufgenommen*. Am 16. Februar 1826 verlobte sich der Prinz mit der Prinzessin Augusta von Sachsen-Weimar. Die hohe Braut *hielt* am 10. Juni

von Charlottenburg aus ihren feierlichen Einzug in Berlin. Die Trauung *fand* am folgenden Tage im Königlichen Schloß durch den Bischof Eylert *statt*. Die Neuvermählten *bezogen* das einfache Palais am Eingang der „Linden", welches der Baumeister Langhans aus dem früheren sogenannten Tauentzienschen Hause umgebaut hatte und das noch heute jedem Berliner bekannt ist. Am 18. Oktober 1831, dem Jahrestage der Schlacht bei Leipzig, wurde dem jungen Paar der erste Sohn *geboren*, welcher in der Taufe den Namen Friedrich Wilhelm Karl *erhielt*, sieben Jahre später eine Tochter, welche Marie Luise Elisabeth *genannt* wurde, die jetzige Großherzogin von Baden.

(*b*) Der gute alte Onkel bin ich. Wenn man mich *fragen wollte*, wie dies *gekommen* ist, so *kann* ich nur sagen, daß die gütige Vorsehung mich wohl dazu bestimmt hat, denn es ist ein Beruf, der mir ausnehmend *gefällt*. Wer es nicht erlebt hat, der glaubt es gar nicht, wie schön es ist, ein alter Onkel zu *sein*. Aber das *muß* man sagen, es gehören auch solche Brüder und Schwestern dazu, wie ich sie *besitze*, vier Brüder, die alle verheiratet sind, und drei Schwestern, die auch alle verheiratet sind. Alle haben sie Kinder, und von den Kindern haben manche schon wieder Kinder; da lohnt es sich denn doch, Onkel zu sein. Ich habe mich nun nicht verheiratet, denn es ist mir nicht *gelungen*. Es war eine Zeit, da *dachte* ich oft daran, und ich malte mir so schön aus, wie es sein würde. Da war in meiner Phantasie ein kleines Haus in der Vorstadt, das *lag* in einem Garten ganz heimlich und schön, wie ein Nest im Grünen. Und in dem Hause war alles so vorzüglich und anmutig eingerichtet, wie es eigentlich nur in idealen Häusern *vorkommt*, die es gar nicht *gibt*. Ich hatte dort in meiner Phantasie ein wunderbares Studierzimmer mit einem Erkervorbau, in welchem Blumen waren, und mit einem großen dunkelbraunen Schreibtisch, der mit allem bedeckt war, was man nur zum Schreiben nötig hatte.

2. Write about ten lines in *German* on *one* of the following subjects:
(*a*) Beschreibe die Schule, welche du besucht hast.
(*b*) Erzähle kurz den Lebenslauf der Königin Viktoria von England.
(*c*) Beschreibe die Rose, die Tulpe und das Veilchen.

3. Translate into German:

As Jupiter's all-seeing eye
Surveyed*) the worlds beneath the sky,
From this small speck**) of earth were sent
Murmurs and sounds of discontent;
For every thing alive complain'd
That he the hardest life sustain'd.***)
Jove calls his eagle. At the word
Before him stands the royal bird.
The bird, obedient, from Heaven's height,
Downward directs his rapid flight.

*) überblicken.
**) Fleck, m.
***) Zu ertragen haben.

4. Questions on grammar:

(*a*) Give the infinitive, the past tense, and the past participle of the verbs given in italics in the German text, chosen by you for translation.

(*b*) Decline: *der berühmte Prinz Wilhelm* (only in the singular), *der folgende Tag, das Königliche Schloß* (both in the singular and plural).

(*c*) Conjugate in full the present indicative of *wollen*, and give the second person plural of the past subjunctive of *müssen, geben, gelingen*, and the third person plural of the future of *verschließen, einrichten, machen.*

(*d*) When have you to use the so-called „inverted order" in principal sentences? Point out some examples in the above text.

Bemerkungen: Dies ist ein für die Schulen von Lancashire verfaßter Prüfungsbogen. 1 a und b sind Stücke aus dem set book. Aufgabe 2 wurde von keinem Schüler auch nur annähernd gut gelöst. Aufgabe 3 fand überhaupt keine genügende Lösung. Aufgabe 4 gibt charakteristische cramming questions.

THE UNIVERSITY OF LIVERPOOL

Terminal Examination, Lent, 1904

GERMAN. PRELIMINARY

1. Translate into English:

Am Fuße des Thorsteins auf einer Waldlichtung *lag* die Försterei, in welcher der alte Henner hauste. Schwergemut *saß* er auf der Steinbank vor der Tür, und der gefleckte Schweißhund, der sich nicht weit davon *niedergelegt* hatte, blinzelte zuweilen nach seinem Herrn hinüber. Er hätte seine Teilnahme gern durch eine stumme Liebkosung an den Tag gelegt, aber er *fand* es geratener, dem übelgelaunten Mann nicht nahe zu kommen. Der Alte war unzufrieden mit sich selbst und wollte es doch nicht *eingestehen.* Er hätte einen Finger darum *gegeben*, wenn er den mit dem Forstgehilfen *geschlossenen* Pakt wieder rückgängig hätte machen *können*, denn es war ihm jetzt klar, daß sein Kind einen unbesiegbaren Widerwillen gegen Witsch hatte, und wenn er sich auch damit zu trösten suchte, daß Abneigung im Ehestand oft in Zuneigung verkehrt werde, so wünschte er doch im Grunde seines Herzens, Witsch möge die Kleeblattprobe nicht *bestehen.* Am Tage der Sonnenwende, der nach altem Herkommen von den Jägern festlich *begangen* wurde, sollte der Forstgehilfe seine Kunst zeigen, und Sonnenwende war nicht mehr fern. Die arme Margarete ging einher, bleich wie die Waldfrau, die Hirten und Kohlenbrennern in mondhellen Nächten zuweilen begegnet, und der Vater hatte kaum das Herz, ihr in die rotgeweinten Augen zu *sehen.* Nun *besaß* Margarete eine Ziege, die hieß Schleierweiß, und es *ward* im ganzen Gebirge keine Ziege gefunden, die es ihr an Klugheit *gleichtat.* Schleierweiß merkte recht wohl, daß ihre Herrin Leid im Herzen *trug*, und wenn sie auf die Weide geführt wurde, so *sprang* sie nicht wie sonst mit fröhlichen Sprüngen um Margarete, sondern *ging* traurig hinter ihr her und *ließ* die Ohren hängen.

2. Give the infinitive, the first person singular of the past and the past participle of the verbs in italics.

3. Conjugate, in full, the present indicative and the past subjunctive of *können.*

4. Give the meaning, the gender, und the reason for the gender of: — *Thorstein, Waldlichtung, Försterei, Herr, Teilnahme, Liebkosung, Forstgehilfe, Abneigung, Jäger, Sonnenwende, Gebirge, Ostwind, Frankreich.*

5. Translate into German:

When I came from the railway station, I met my friends. Not far from the village the forester's home is situated. The inhabitants of this village fought against the enemy. The woman stood behind a hazel-bush. We have never been on the other side of the mountains. At the command of the forester, he charged his rifle. We are sitting in a room, on the wall of which a map of Germany is hanging.

Bemerkungen: Paper für Studenten, die 2 Trimester den deutschen Elementarkursus besucht hatten. 1) set book, 2), 3), 4) cramming questions, 5) Leichte Sätze über durchgenommene Vokabeln. — Die Ergebnisse waren im allgemeinen genügend.

THE UNIVERSITY OF LIVERPOOL

Terminal Examination, Lent, 1904

GERMAN. INTERMEDIATE

1. Translate into English *one* of the following two passages: —

Praxedis und die andern dienenden Frauen der Herzogin waren von den Pferden gestiegen und saßen auf einem Rain im Sonnenschein und hatten viel miteinander zu schwatzen von Mönchen und Kutten und Bärten und sonderbaren Launen ihrer Herrschaft. Da trat Romeias vor sie hin und sprach: 'Vorwärts!' Praxedis musterte den wilden Jägersmann und war sich nicht klar, was sie aus ihm machen sollte; mit schnippischer Stimme sagte sie: 'Wohin, guter Freund?' Romeias aber hob seinen Spieß und deutete nach einem nahen Hügel hinter dem Walde und sagte nichts. Da sprach Praxedis: Sind die Worte bei euch in Sanct Gallen so teuer zu kaufen, daß ihr keinen andern Bericht gebt? Die Dienerinnen lachten. Da sprach Romeias ernst: Möcht euch doch allzusamt ein Donnerwetter sieben Klafter tief in den Erdboden hinein verschlagen! Praxedis erwiderte: Wir danken euch, guter Freund! Hiermit war die schickliche Einleitung zu einem Gespräch gefunden. Romeias eröffnete seinen Auftrag, die Frauen folgten ihm willig. Und allmählich fand der Wächter, daß es nicht der härteste Dienst sei, solche Gäste zu geleiten, und wie die Griechin ihn des näheren über Wächterei und Jagdhantierung befragte, war seine Zunge gelöst, und er erzählte von Bären und Wildschweinen, daß es eine Freude war, und er erzählte sogar sein großes Jagdstück von dem furchtbaren Eber, dem er einst den Speer in die Seite geworfen und ihn doch nicht zu erlegen vermocht, denn er hatte Füße, einer Wagenlast an Masse gleich, und Borsten, so hoch wie die Tannen des Forstes, und Zähne, zwölf Ellen lang — und er ward zusehends artiger, denn wie die Griechin einmal ihren Schritt hemmte, um einer Drossel Schlag zu belauschen, hielt auch Romeias geduldig an, wiewohl ihm sonst ein Singvogel ein viel zu erbärmlich Stück Wild war, als daß er ihn großen Aufmerkens gewürdigt. Und wie Praxedis sich nach einem schönen Goldkäfer bückte, der im rötlichen Moos herumkletterte, wollte ihr Romeias dienstwillig den Käfer mit schwerbesohltem Fuß zur Hand schieben, und daß er ihn bei solcher Gelegenheit zertrat, war nicht seine Absicht.

Weislingen: Du siehst die Fürsten an, wie der Wolf den Hirten. Und doch, darfst du sie schelten, daß sie ihrer Leut und Länder Bestes wahren? Sind sie denn einen Augenblick vor den ungerechten Rittern sicher, die ihre Untertanen auf allen Straßen anfallen, ihre Dörfer und Schlösser verheeren? Wenn nun auf der andern Seite unsers teuern Kaisers Länder der Gewalt des Erbfeindes ausgesetzt sind, er von den Ständen Hilfe begehrt, und sie sich kaum ihres Lebens erwehren; ist's nicht ein guter Geist, der ihnen einrät, auf Mittel zu denken, Deutschland zu beruhigen, Recht und Gerechtigkeit zu handhaben, um einen jeden Großen und Kleinen die Vorteile des Friedens genießen zu machen? Und uns verdenkst du's, Berlichingen, daß wir uns in ihren Schutz begeben, deren Hilfe uns nah ist, statt daß die entfernte Majestät sich selbst nicht beschützen kann.

Götz: Ja, Ja! Ich versteh! Weislingen, wären die Fürsten, wie ihr sie schildert, wir hätten alle, was wir begehren. Ruh und Frieden! Ich glaub's wohl! Den wünscht jeder Raubvogel, die Beute nach Bequemlichkeit zu verzehren. Wohlsein eines jeden! Daß sie sich nur darum graue Haare wachsen ließen! Und mit unserm Kaiser spielen sie auf eine unanständige Art. Er meint's gut und möcht gern bessern. Da kommt denn alle Tage ein neuer Pfannenflicker und meint so und so. Und weil der Herr geschwind etwas begreift, und nur reden darf, um tausend Hände in Bewegung zu setzen, so denkt er, es wäre auch alles so geschwind und leicht ausgeführt. Nun ergehen Verordnungen über Verordnungen, und wird eine über die andere vergessen; und was den Fürsten und ihrem Kram dient, da sind sie hinterher, und gloriieren von Ruh und Sicherheit des Reichs, bis sie die Kleinen unterm Fuß haben. Ich will darauf schwören, es dankt mancher in seinem Herzen Gott, daß der Türk dem Kaiser die Wage hält.

Weislingen: Ihr seht's von Eurer Seite.

Götz: Das tut jeder. Es ist die Frage, auf welcher Licht und Recht ist, und Eure Gänge scheuen wenigstens den Tag.

Weislingen: Ihr dürft reden, ich bin der Gefangene.

2. Translate into German:

I was once travelling in Calabria, a land of wicked people, who, I believe, hate everyone, and particularly the French. The reason why would take long to tell you, suffice it to say, that they mortally hate us, so that one gets on very badly when one falls into their hands. I had for my companion a young man, with a face, my faith, like the gentleman that we saw at Rinoy; you remember? and better still, perhaps. I don't say so to interest you, but because it is a fact. In these mountains the roads are precipices; our horses got on with much difficulty; my companion went first; a path which appeared to him shorter and more practicable led us astray. Ought I to have trusted to a head only twenty years old? Whilst daylight lasted, we tried to find our way through the wood, but the more we tried, the more bewildered we became; and it was pitsch dark, when we arrived at a very black looking house. We entered, not without fear, but what could we do?

3. What peculiarities of style are noticed in Scheffels Ekkehard?

4. (*a*) Give the titles of some of Goethe's ballads.
   (*b*) When did Goethe start for his Italian journey?

(*c*) Which English and French authors had influence on Goethe's 'Werther'?

(*d*) In what way did Goethe's love affairs affect his lyricial writings of the Frankfurt, Leipzig, Straßburg, Wetzlar, and Weimar periods?

(*e*) Wich of Goethe's dramas were published during and immediately after his Italian journey?

(*f*) Give the history of 'fünffüßiger jambus' in the German literature.

(*g*) Discuss the claims of 'Götz' and 'Egmont' to be called historical dramas. In what respects do they differ from each other?

(*h*) Give the title of a 'Schäferspiel' written by Goethe, and describe the influence of the French, Spanish, and Italian pastoral poems and dramas on the German literature.

Bemerkungen: Paper für Studentinnen, die im zweiten Jahre den höheren Kurs besuchten, den Einleitungskurs also bereits hinter sich hatten. — 1) set book. 2) unseen (unpräpariert). 3) cramming questions. 4) Fragen, die ohne intensive Einpaukertätigseitens des Lehrers überhaupt nicht hätten beantwortet werden können. — Ergebnis: genügend, zum Teil gut.

THE UNIVERSITY OF LIVERPOOL.

Ordinary Degree of B. A. Intermediate Examination

GERMAN.

I

June 16, 1904, 10—1.

1. Translate into English:

(*a*) Es geschah in der Zeit der Weihnachtsfeiertage, da saßen in dem Dorfe Schwarza im Thüringerlande ein paar gute Nachbarn bei dem Schmiedemeister Merolf in vertraulichem Gespräche in seiner Wohnstube. Der kurze Winternachmittag neigte sich schon zum frühen Abende hin, da sprach Merolf zu seinen Freunden: 'Ist es nicht besser, daß wir hier in ruhigen Gesprächen beisammen sitzen? Die meisten Männer des Dorfes sind jetzt wieder drunten im Bierhause versammelt, wo es nie zu einer vernünftigen Unterhaltung kommt. Das ist dort ein Gewühl und Geschrei; jeder will den andern etwas erzählen und meint, was er sagen will, wäre das Wichtigste, was sie hören könnten. Einer überschreit den andern, sie zanken sich, schelten einander und das Ende vom Lied ist eine tüchtige Schlägerei.'

Die Nachbarn stimmten ihm gerne bei, doch fügte Gevatter Claus entschuldigend hinzu: Man trinke doch zuweilen gerne sein Glas Bier, und wer keines im Keller zu Hause habe, der müsse eben ins Bierhaus gehen und dort trinken. 'Nun, da läßt man sich doch lieber seine Kanne holen und trinkt sie zu Hause und läßt die Frau und Familie mitgenießen!' versetzte Merolf und wandte sich gleich und rief seinen beiden Jungen: 'Fritz! Wilm! Kommt, ihr Buben, da habt ihr Geld, und da drinnen stehen in der Kammer die zwei zinnernen Kannen, die nehmet und lauft schnell ins Bierhaus und laßt sie füllen. Heimwärts aber geht bedächtig, lauft nicht, daß ihr nicht stolpert oder gar fallet und das Bier verschüttet. Jetzt flugs fort!'

(*b*) In pechdunkler Nacht kam ich an zu Osterode. Es fehlte mir der Appetit zum Essen, und ich legte mich gleich zu Bette. Ich war müde wie ein Hund und schlief wie ein Gott.

Erwachend hörte ich noch immer ein freundliches Klingen. Die Herden zogen auf die Weide, und es läuteten ihre Glöckchen. Die liebe goldene Sonne schien durch das Fenster und beleuchtete die Schildereien an den Wänden des Zimmers. Es waren Bilder aus dem Befreiungskriege, worauf treu dargestellt stand, wie wir alle Helden waren, dann auch Hinrichtungsszenen aus der Revolutionszeit, Ludwig XVI. auf der Guillotine, und ähnliche Kopfabschneidereien, die man gar nicht ansehen kann, ohne Gott zu danken, daß man ruhig im Bette liegt und guten Kaffee trinkt und den Kopf noch so recht komfortabel auf den Schultern sitzen hat.

Nachdem ich Kaffee getrunken, mich angezogen, die Inschriften auf den Fensterscheiben gelesen, und alles im Wirtshause berichtigt hatte, verließ ich Osterode. Nachdem ich eine Strecke gewandert, traf ich zusammen mit einem reisenden Handwerksburschen, der von Braunschweig kam und mir als ein dortiges Gerücht erzählte, der junge Herzog sei auf dem Wege nach dem gelobten Lande von den Türken gefangen worden, und könne nur gegen ein großes Lösegeld freikommen. Die große Reise des Herzogs mag diese Sage veranlaßt haben. Das Volk hat noch immer den traditionell fabelhaften Ideengang, der sich so lieblich ausspricht in seinem Herzog Ernst.

2. Translate into German:

King Richard was taken prisoner and sent off secretly to a castle where he was chained and guarded by soldiers who stood over him night and day. For a long time no one knew where he was. But there was a minstrel, called Blondel, who had served Richard faithfully, and loved him, and he set out to find the king. He wandered far and wide in search of his prison, for as a minstrel he was welcome at every castle, and he sang everywhere a song which Richard knew. At length one day he came beneath the walls of Richard's prison. The king heard his song, and Blondel heard him singing it back to him out of a little window high up in the tower. So Blondel hastened back to England, and told the people that he had found the king, and they collected a great sum of money and ransomed him. And so the king came home and overthrew all his enemies.

THE UNIVERSITY OF LIVERPOOL

Ordinary Degree of B. A. Indermediate Examination

GERMAN

II

June 16, 1904, 2.15—5.15.

1. Dictation:

Um die Zeit, in welcher Alexander der Große Indien für die griechische Wissenschaft aufschloß, segelte ein griechischer Gelehrter, Pytheas von Marseille, aus seiner Vaterstadt durch die Straße von Gibraltar, fuhr an der Westküste von Spanien und Frankreich entlang, um Britannien herum, — und entdeckte an der Mündung des Rheines die Teutonen. Dieselben Teutonen wurden zu Ende des

zweiten Jahrhunderts vor Christi Geburt den Römern furchtbar, und bald nannte man das große Volk, dem sie angehörten, mit einem gallischen Namen, Germanen, das heißt: 'die Nachbarn'. Der große Caesar hat mit ihnen gekämpft, sie besiegt, und doch in ihrem eigenen Lande, rechts vom Rheine, nichts ausgerichtet. Er entwarf eine Schilderung der barbarischen Gegner, die er seiner Geschichte des gallischen Krieges einfügte, und worin er über ihr geistiges Leben nur unvollkommen zu berichten wußte; ihre Religion war ihm als reiner Naturdienst erschienen; die Freiheit ihres Lebens, ihre Pflicht- und Zuchtlosigkeit, ihre Unfähigkeit, den eigenen Willen zu verleugnen, ihre Lust, sich abzuhärten und Körperbeschwerden zu ertragen, ihre Freude an Raubzügen, ihren Ehrgeiz, rings um ihre Grenzen eine Wüste zu schaffen, hebt er als bezeichnende Züge des Jäger- und Soldatenvolkes hervor. Weiterer Verkehr, friedlicher und kriegerischer, Vordringen und Zurückweichen, Siege und Niederlagen, machten die Germanen den Römern bald genauer bekannt.

2. Translate into English *one* of the following passages:

(*a*) Wie die Herzogin mit dem Abt den Hörsaal verlassen, sprach dieser: Es erübrigt noch, Euch des Klosters Bücherei zu zeigen, die Arzneikammer lernbegieriger Seelen, das Zeughaus für die Waffen des Wissens. Aber Frau Hadwig war ermüdet, sie dankte. Ich muß mein Wort halten, sprach sie, und die Schenkung an Eure Schulknaben urkundlich machen. Wollet die *Handfeste* aufsetzen lassen, daß wir sie mit Unterschrift und *Sigill* versehen. — Herr Cralo führte seinen Gast nach seinen Gemächern. Den Kreuzgang entlang wandelnd, kamen sie an einem Gelaß vorüber, *des Tür war offen.* An kahler Wand stand eine niedere Säule, von der in halber Manneshöhe eine Kette niederhing. Über dem Portal war in verblaßten Farben eine Gestalt gemalt, sie hielt in magern Fingern eine Rute. 'Wen der Herr lieb hat, den züchtigt er; er *stäupet* einen jeglichen, den er zum Sohne annimmt (Hebr. xii. 6),' war in großen Buchstaben darunter geschrieben. Frau Hadwig warf dem Abt einen fragenden Blick zu. Die Geißelkammer! sprach er. Ist keiner der Brüder zurzeit einer Strafe verfallen? fragte sie, — es möcht ein lehrreich Beispiel sein. Da zuckte der böse Lindolt mit dem rechten Fuß, als wäre er in einen Dorn getreten, reckte sein Ohr rückwärts, *wie wenn* von dort eine Stimme ihm riefe, — sprach: 'ich komme sogleich,' und enteilte ins Dunkel des Ganges. Er wußte, warum.

Give the modern forms of the words and phrases in italics.

Point out some subjunctive forms which occur in the above passage, and state why the subjunctive has been used.

Conjugate in full the past subjunctive of *ich muß.*

(*b*) Hernach wurden die Truhen aufgeschlossen, da glänzte es vom Schein edler Metalle, silberne Ampeln gleißten herfür und Kronen, Streifen getriebenen Goldes zur Einfassung der Evangelienbücher und der Altarverzierung; Mönche des Klosters hatten sie, ums Knie gebunden, aus welschen Landen über unsichere Alpenpfade sicher eingebracht. — Köstliche Gefäße in seltenen Formen, Leuchter in Delphinengestalt, säulengetragene Schalen, Leuchttürmen gleich, Weihrauchbehälter und viel anderes, — ein reicher Schatz. Auch ein Kelch von Bernstein war dabei, der schimmerte lieblich, so man ihn ans Licht hielt; am Rande war ein Stück ausgebrochen. — Als mein Vorgänger Hartmuth am Sterben lag, sprach der

Abt, ward's gepulvert und ihm mit Wein und Honig eingegeben, das Fieber zu stillen. — Mitten im Bernstein saß ein Mücklein, so fein erhalten, als wär's erst neulich hereingeflogen, und hat sich dies Insekt, wie es in vorgeschichtlichen Zeiten vergnüglich auf seinem Grashalm saß und vom zähflüssigen Erdharz überströmt ward, auch nicht träumen lassen, daß es in solcher Weise auf die Nachwelt übergehen werde. Auf derlei Zeugnis wirkender Naturkraft ward aber damals kein aufmerkend Auge gerichtet; wenigstens war der Kämmerer Spazzo, der ebenfalls mit Sorgfalt alles musterte, mit andern Dingen beschäftigt. Er dachte, um wieviel ergötzlicher es sein möcht', mit diesen frommen Männern in Fehde zu liegen, und, anstatt als Gastfreund einzureiten, Platz und Schatz mit stürmender Hand zu nehmen. Und weil er schon manchen Umschlag vornehmer Freundschaft erlebt, bereitete er sein Gemüt auf diese Möglichkeit, faßte den Eingang der Sakristei genau ins Aug und murmelte: 'Also vom Chor die erste Pforte zur Rechten!'

Comment on the archaic and obsolete words and constructions in this passage.

Explain the meaning of *welsch*.

State what sort of genitive *getriebenen Goldes* is, and what other constructions might have been used instead of this genitive.

3. Questions on Grammar.

(*a*) Write short sentences, showing the use of the genitive with the following verbs: — *gedenken, spotten, lachen, harren, achten.*

(*b*) Give instances in which the indefinite article is used in English, but not in German.

(*c*) State the chief rules as to the order of words in principal and subordinate clauses.

(*d*) Mention some verbs taking an accusative and an infinitive without *zu*.

(*e*) On which syllable does the principal accent rest in native German words? Give some exceptions to the regular accentuation.

Bemerkungen: Während die beiden vorigen papers nur für Trimesterexamina bestimmt waren, bedeuten diese Bogen den Abschluß des zweiten Studienjahres. I: 1 a und b unseen. 2) ebenfalls. II: 1) Diktat. 2) a und b set book mit cramming questions. 3) Grammatische Fragen, die vorher gründlich präpariert worden waren. — Ergebnis: Alle Studentinnen bis auf eine bestanden und wurden demnach in den Final Course versetzt. —

Betrachten wir nun einmal die Wirkung der erwähnten Schäden auf die Erziehung eines bestimmten Standes, des Offizierstandes. Als ich in England weilte, zitterte das Land noch immer unter den Nachwirkungen des furchtbaren débâcle im Burenkriege. Darüber war nur eine Stimme: Das Offizierkorps hatte sich in diesem Kampfe absolut unfähig erwiesen, sich den komplizierten Anforderungen eines modernen Krieges anzupassen. Daß jeder einzelne Offizier sich als Held und gentleman benommen hatte, wagte auch der enragierteste Pro-Boer nicht zu bestreiten, aber es fehlte der Gesamtheit sowie dem einzelnen ein Erfordernis, ohne das es im modernen Leben eben überhaupt nicht geht, — eine fundamentale Berufs- und Lebensbildung. Wie schon erwähnt, werden die Kriegsschulaspiranten schon auf der Schule in besonderen Army-Classes von den übrigen Schülern abgesondert und auf die Kriegsschulexamina eingepaukt. Also ein reiner Pressebetrieb, wie

er bei uns in Deutschland Gottseidank zu den Ausnahmen gehört. Das Kriegsministerium hat nun verschiedentlich versucht, die Headmasters für eine zeitgemäße reale Erziehung der Kriegsschulaspiranten zu interessieren, — vergeblich! Die ganze Geschichte der Examina für die Kriegsakademie ist ein lahmer Kompromiß zwischen zwei entgegengesetzten Idealen. Das Kriegsministerium wies immer wieder auf den Wert praktischer Kenntnisse hin, die Schulbehörden versteiften sich auf ihre Traditionen. Die Headmasters sagten: Dies Fach muß sein, denn das ist seit alters her ein Lehrgegenstand, — das Kriegsministerium sagte: Dies Fach muß auch sein, denn das ist ein militärischer Lehrgegenstand. Die Folge war Konfusion, Zersplitterung, Überbürdung, — der Schüler war der Leidtragende. Es ist überflüssig, zu sagen, daß auch in den Army-Classes das Hauptgewicht auf die alten Sprachen gelegt wurde. 1891 wurde das Lateinische als obligatorischer Lehrgegenstand für die Armee-Kandidaten eingeführt und damit die Bedeutung der neueren Sprachen auf ein Minimum herabgedrückt. Obgleich Autoritäten, wie der Headmaster von Birkenhead Grammar School und der Housemaster von Sherborne sich mit aller Entschiedenheit gegen dies sogenannte *Army-Latin* wandten, blieb es als Lehrgegenstand bestehen. Vor lauter Arbeit für die humanistischen Fächer hatten die Schüler keine Zeit, sich den rein militärischen Gegenständen zuzuwenden; die Folge war eine stumpfsinnige Einpaukerei mit Volldampf auf die bloßen Examenserfordernisse. Das Kriegsministerium mußte seine Armee-Kandidaten direkt von den Schulen nehmen. Immer wieder setzte es zu Reformen an. Es verlangte, die Kandidaten müßten etwas Praktisches lernen. Die Schule erwiderte: Unsere Schüler müssen Dinge lernen, die erzieherischen Wert haben. Das Resultat war nach wie vor, daß die Schüler weder praktische noch erzieherisch wertvolle Dinge lernten. Dazu kam, daß aus diesem ewigen Streit ein Zuviel an Lehrfächern herauskam, von denen schließlich keins gründlich gelehrt werden konnte. Diese Überzahl von Fächern behinderte die Armee-Kandidaten sogar an der Teilnahme an den Sports ihrer Kameraden!*) Und wenn sie schließlich die Schule verließen, hatten sie kaum etwas gelernt, was ihnen für ihren späteren Beruf nütze gewesen wäre. Weltfremd, „ohne Augen zum Sehen noch Ohren zum Hören" zogen sie nach Woolwich und Sandhurst, wo ihre neuen Lehrer kaum wußten, was sie mit ihnen anfangen sollten. Coulton beschreibt diese Leute folgendermaßen: „Unsere Durchschnittsoffiziere verlassen die Schule mit keinerlei praktischen Kenntnissen, als höchstens etwas einigermaßen anständiger Mathematik und Brocken von Chemie und einer neueren Sprache. In jedem fremden Lande würden sie sich benehmen wie die Taubstummen. Kaum, daß einer die Sprachen, in denen das meiste und beste der militärischen Berufsliteratur steckt, einigermaßen lesen kann. Viele können keine 12 Wörter ohne grobe Fehler hinschreiben. Und doch ist das, was sie nicht gelehrt haben, nicht so schlimm als das, was wir sie gelehrt haben (132). Nicht die skandalöse Unwissenheit in allen Fächern sei

*) In dieser Beziehung sind gerade auf den besten Schulen, wie Harrow, Loretto, Cheltenham skandalöse Einzelheiten festgestellt worden. 9 Stunden tägliche Arbeitszeit, Bildung von Repetitionsklassen während der Ferien etc. Vgl. Coulton S. 124, 125.

so schlimm, sondern der allgemeine Mangel an Gründlichkeit, der bei der Erziehung der zukünftigen Offiziere, wie im gesamten englischen Schulwesen so erschreckend zutage tritt (141). Auch der Mangel an Organisation sei hier zu tadeln, der sich z. B. in dem geringen Konnex zwischen Headmasters und Leitern der Army-Classes ausspreche (282). Weshalb hafte man auch hier noch immer am humanistischen Prinzip, anstatt die Erziehung der Offiziere nach deutschem Muster auf neusprachliche Grundlage zu stellen? Schon Napoleon habe doch gesagt, der Mann, der zwei Sprachen spreche, sei zwei Männer wert (83). Es ginge doch bei den Marineoffizieren, und füllten die denn ihren Beruf nicht tadellos aus? „Die Griechen, in deren Namen von modernen Pedanten soviel Greuel begangen worden sind, hätten dem britischen Marineoffizier die Palme zuerkannt, der doch wenig mehr Latein versteht, als Plato selbst (157)." „Es sei Unfug, zu sagen, eine Erziehung ohne Latein sei keine Erziehung für einen Offizier und gentleman. Es sei die Erziehung eines Wellington und eines Nelson und hundert anderer, die das englische Volk froh sein würde heute zu besitzen. „Weder ein Offizier noch ein gentleman braucht viele Dinge gelernt zu haben; was er aber gelernt hat, soll er gut gelernt haben (212)!" Man rede soviel von dem erzieherischen Wert der Sports auch bei der Erziehung des jungen Offiziers. Man sage, daß Waterloo auf den englischen Spielplätzen gewonnen sei, „mit demselben Rechte aber können wir sagen, daß wir Colenso und Magersfontein auf demselben klassischen Boden verloren haben!" (84). —

Ich kann mir nicht versagen, einige der uns Deutsche aufs höchste interessierenden Kraftstellen Coultons über die englische Offizierserziehung im vollen Wortlaut hierherzusetzen:

„Wir lehren sie weder Tatsachen beobachten, noch vernünftig überlegen, noch logisch denken.*) Ein Junge, der den Versuch machte, alles, was wir ihm einbüffeln, logisch durchzudenken, würde in einigen Wochen im Irrenhaus sein. Wir zeigen ihnen durch die Tat, daß gründliche Berufserziehung unnütz ist. Wenn jemand frisch von der Universität in hohe Schulstellen aufrücken kann, wenn ein französischer Musikant, blos weil er Franzose ist, an guten Schulen französischen Unterricht geben kann, — warum sollte nicht der erste beste Tölpel zum Offizier qualifiziert sein, dadurch daß er Epauletten trägt und den Titel hat? Das genügt ja, um mit dem Leben von Soldaten und den Geschicken des Reiches zu spielen! Wenn wir die Leute lehren, daß der beste Weg zum Französischen durch ein korrumpiertes Schullatein gehe, dann kann man es keinem übelnehmen, wenn er glaubt, daß die beste Vorbereitung für die erbarmungslosen Wahrheiten des Krieges auf dem Polofelde gewonnen werden! (133)" — „Wie dürfen wir uns wundern, wenn die zukünftigen Offiziere nach jahrelanger erzwungener, ungesunder Arbeit die höheren Schulen verlassen mit einer unauslöschlichen Verachtung gegen die

*) Dasselbe stellt Frau Therese La Chard in einem Artikel der Reformzeitschrift „Deutscher Frühling" 1909, No. 4, S. 208 von den Elementarschülern fest: „Mechanisch lesen, schreiben und bis zu einem gewissen Grade auch rechnen, das konnten die älteren Kinder wohl. Aber sprechen, denken, die einfachsten Schlußfolgerungen ziehen, das gab es nicht!"

Bücher und gegen alle, die sich auf Bücher stützen! Prof. Armstrong sagt ganz richtig, daß wir sie gerade das Gegenteil von alledem lehren, was Baden-Powell*) einen Soldaten gelehrt haben will. Mangel an Beobachtungsgabe, Mangel an intelligenter Überlegungskraft, Mißtrauen gegen jede Berufserziehung, dagegen Sucht nach Zerstreuungen, Vernachlässigung jedes Bücherstudiums, — das sind exakt die Fehler, die unsere Offiziere, hoch und niedrig, nur zu oft in diesem Kriege gezeigt haben, neben ihren besseren Eigenschaften. Und doch, — wer würde es wagen, von unintelligenten Offizieren zu sprechen, wenn man sieht, wie diese Leute ganz folgerichtig nur im Leben die Gewohnheiten befolgt haben, die ihnen durch ihre Schulerziehung unverlöschlich eingeprägt worden sind.... Für den Kampf ums Dasein werden unsere Jungen völlig unausgerüstet ins Leben hinausgestoßen. Wie in Preußen zu Beginn des 19. Jahrhunderts müssen auch in England Schule und Armee reformiert werden, und zwar auf gleicher Grundlage. Übermittlung genügender Berufskenntnisse und vernünftige nationale Kontrolle des ganzen Systems sind die beiden Haupterfordernisse dazu (134 f.)."

„Ich bin fest überzeugt, daß nichts mehr zur Oberherrschaft der angelsächsischen Rasse beitragen kann, als wenn unsere Rivalen auf dem Kontinent ihre Offiziere so erziehen würden, wie wir die unsrigen. Die deutschen Examinatoren brauchten bloß ihre Schüler mit dem grammatischen Blödsinn zu quälen, wie die englischen, die deutschen Kadettenkorps brauchten bloß einigermaßen so schlecht zu sein wie die englischen Militärakademien, dann brauchte England keine Sorge zu haben.**) Wir brauchen gesunde, empfängliche, klarsehende Offiziere, und diesen Typ erziehen unsere Schulen nicht!" (937—105). — Ich habe diesen Zitaten nichts hinzuzufügen. Sie wirken auch ohne Kommentar zur Unterstützung meiner Ansicht, daß das englische Schulwesen nicht die erzieherischen Qualitäten besitzt, die ihm von deutscher Seite zugesprochen werden. — Noch einige Worte über den intensiven Betrieb des Sports, in dem unsere deutschen Reformer geradezu ein Allheilmittel gegen alle Schulschäden sehen. Ich bin selbst eifriger Sportsman und weiß den Wert gesunder Körperbewegung für die Jugend recht wohl zu schätzen. Aber dem Sport als Selbstzweck, dem „Gipfelturnen", wie es auf den englischen Schulen betrieben wird, spreche ich jeden erzieherischen Wert ab. Der ganze Sportbetrieb drüben gipfelt in der Züchtung von *teams* (Wettspielmannschaften). Zu diesen Wettspielern werden nun selbstverständlich immer nur die stärksten Schüler genommen, die außerdem genügend Zeit und Geld haben müssen, um den Sport zum Selbstzweck zu machen und auf die Examina zu pfeifen. Die breite Masse aber, die schwächlichen Jungen, denen eine Kräftigung durch Spiel und Sport bitter nottäte, werden zu den Spielen womöglich überhaupt nicht zugelassen. Wie anders

*) Bekanntlich hat dieser General, um für einen guten Offiziersnachwuchs zu sorgen, als Gegengewicht gegen die verdummenden Army-Classes ein Korps von boy-scouts gegründet. Eine Abteilung dieses Korps ist neulich in Deutschland gewesen, wo sie mit bekannter deutscher Überschwenglichkeit gefeiert worden ist.

**) Dieser Satz ist dem Sinne nach wiedergegeben.

ist da doch das deutsche Turnen, das jedem, auch dem schwächsten Schüler, Gelegenheit gibt, seine Kräfte zu üben. Wie anders ist doch auch unsere straffe militärische Erziehung, die jeden Deutschen heranzieht, und deren Ideal schon unsere Schüler zu erreichen suchen. Wenn ich die straffen, sehnigen Turnergestalten der Thorner Gymnasiasten oder die sonngebräunten Danziger Segler sehe, oder wenn ich mit meinen Primanern mit kräftigem Ruderschlag im Vierer die Weichsel hinabfahre, dann sage ich mir jedesmal: Diese Kerls sind mir denn doch lieber, wie die Bassermannischen Gestalten, die mit krummem Rücken und mit den Händen in den Hosentaschen in Rugby herumlatschen! Und auf dem ersten internationalen Kongreß für Moralerziehung, der Ende September 1908 in London tagte, machte ein englischer Redner, der Schulinspektor Dr. Hayward, sehr nachdrücklich gegen die Vorstellung skeptisch, daß der englische Sportbetrieb der Vernachlässigung des Handelns gegenüber dem Denken entgegenarbeite. Es sei ein sehr falscher Glaube, daß der Mut oder die Energie, die ein Knabe auf dem Kricketplatz entfalte, ihm auch auf dem Kampfplatz des Lebens treubleibe, ja, daß überhaupt Vorzüge, die auf einem Einzelgebiet erworben seien, durch diese Gewöhnung unwillkürlich auf alle andern Lebensgebiete übertragen würden. Und wenn deutsche Pädagogen gar behaupten, der englische Schüler betrüge nicht, weil er vom Spielplatz her fair play gewöhnt sei, so möchte ich hinter diese Ansicht doch ein recht großes Fragezeichen machen. Auf englischen Schulen und Universitäten (die doch nur die Oberklassen der höheren Schulen darstellen) wird auch gemogelt, vielleicht nicht so schlimm, wie auf manchen deutschen Schulen, aber gemogelt wird. Man frage nur einmal unsere Rhodes-Scholars, die können ein Lied davon singen! Und ich könnte auch Beispiele erzählen, das würde aber zu weit führen. — Aber in einem Punkt hat der Sportbetrieb wenigstens auf den übrigen Schulbetrieb einen Einfluß ausgeübt, in der Bevorzugung des Stärkeren und der Unterdrückung des Schwächeren. Wie beim Fußballspiel ein *team* herangezüchtet wird, dem alle sportliche Sorgfalt gewidmet wird, so konzentriert sich das Interesse der Lehrer beim Unterricht auf ein *team* von Begabten, während das Gros der Durchschnittsschüler zurückgesetzt und vernachlässigt wird. Durch das unselige Examens- und das damit in Verbindung stehende Stipendiensystem werden die Schulleiter geradezu auf diesen Weg getrieben, um Reklame für ihre Schule zu machen. Wenn eine große Menge von Stipendien *(scholarships)* auf eine Schule gefallen sind, so ist das gerade so, als wenn das Fußballteam dieser Schule einen Sieg erfochten hat. Was wunder, wenn die Direktoren sich bemühen, auch ein geistiges *team* in den Kampf um gute Examina und *scholarships* hinauszuschicken! Was aus denjenigen wird, die nicht zu diesem *team* gehören, ist Nebensache! Als Röttgers (S. 5) etwa eine Woche an einer englischen Private-School unterrichtet hatte, forderte ihn der Headmaster auf, sich um die unbegabten Schüler nicht soviel zu kümmern, sondern hauptsächlich mit den begabten zu arbeiten, da das für die Reklameprüfung erforderlich sei. „Jene haben obendrein Geld genug, um auch so im Leben vorwärts zu kommen", fügte er bezeichnenderweise hinzu. Obgleich die Regierung schon im Revised Code von 1861 dringend die Abschaffung dieses Übelstandes verlangte, gibt es noch heute Schulen, an denen die begabten Schüler geradezu das Pensum bestimmen. So kann es denn kommen, daß ein Durch-

schnittsschüler 10 Jahre lang ohne jeden Nutzen die Schule besuchen kann. Das Prämien- und Prüfungssystem ist in England die Achse geworden, um die sich das ganze höhere Schulwesen dreht. Durch das Stipendiaten-System wird, wie Coulton (77) sagt, ein tüchtiger Junge fast schon in der Wiege vorgemerkt und dann wird er von Stipendium zu Stipendium genudelt, wie eine Straßburger Gans. Und welche Gefahr liegt nicht in der Anspornung des Ehrgeizes, oder vielmehr der Gewinnsucht durch jene Tausende von Stipendien, über die die englischen Schulen verfügen! Die Eltern eines begabten englischen Schülers glauben, sie werden um ihr gutes Recht betrogen, wenn ihr Sohn nicht von Anfang an bis zur Erlangung eines akademischen Grades einige 100 £ verdient (Röttgers)! Es ist also so, wie Mr. Michael Sadler sagt: *Our system fails to make the best of the average boy* (205)! Dagegen gibt unsere Erziehung der großen Masse aller Schüler eine außerordentliche moralische Kräftigung mit auf den Lebensweg, während das englische System eben nur für eine kleine Zahl wirksam ist. Und die größere Summe von Kenntnissen, verbunden mit der methodischen Schulung ist es, die im praktischen Leben dem Deutschen, sei er Techniker oder Kaufmann, im Wettbewerb mit dem Engländer jenen Vorrang gegeben hat, der sich zum Mißbehagen unserer Vettern drüben überall im Handel und in der Industrie geltend macht (Röttgers). Dieselbe Ansicht spricht mit fast denselben Worten der schon erwähnte Sadler aus: „Die deutsche Tauglichkeit für den Handel ist ein Nebenprodukt ihres Schulsystems. Sie haben auf eine ideale Erziehung hingezielt, sind diesem Ziele geduldig und geradewegs gefolgt, und indem sie Schüler hervorbrachten, die nach idealen Grundsätzen gelehrt wurden, haben sie auch Männer hervorgebracht, die hervorragend ausgestattet sind, um mit andern Nationen in Welthandelswettbewerb zu treten. Denn selbst ihre ideale Arbeit ist gründlich gemacht worden, und niemals haben bloße Namen den Platz von Dingen einnehmen dürfen“ (213). Und zum Schluß noch eine Stelle aus Coulton, die geradezu gurlittisch anmutet: „Wir müssen ein System bekämpfen, das den intelligenten Teil der Schüler vorzeitig blasiert macht und die andern mit einer stillen Wut erfüllt gegen den Feind, der seine Hand auf die schönsten Jugendtage gelegt hat“ (207).

Auf dem internationalen Kongreß für Moralerziehung (London 1908) sprach der schon erwähnte Dr. Hayward über einen der schwersten Schäden des englischen Erziehungswesens, die Exklusivität. Die englische Schule sei mehr noch wie die deutsche eine Ständeschule; jede Gesellschaftsschicht, jeder Reichtumsgrad habe seine Schule für sich, — und jede Ständeschule sei die Pflanzstätte einer beschränkten, engherzigen Weltanschauung. — In der Tat gewinnt diese Tendenz, die Schule zur Standesschule zu machen, in England gerade in der neuesten Zeit noch an Ausbreitung. Es ist doch z. B. bezeichnend, wenn eine Schule, wie das Liverpool-College, zwei getrennte Anstaltsgebäude hat, eins für Reiche und eins für Arme. Das erstere liegt in der feinsten Gegend, im Sefton Park, das andere im Fabrikviertel, hinter Brownlow Hill. In der Sefton-Park-Anstalt sieht man nur Jungen mit *Eton-jacket* und *College-cap*, in dem anderen Hause sieht man neben ganz anständig gekleideten Schülern auch solche mit zerrissenen Rockärmeln und ausgefransten Hosen. Wie um diese gesellschaftliche Kluft zu markieren, liegt zwischen beiden

Anstalten ein Raum von zwei englischen Meilen. — Und nun erst die großen Public Schools! Eton, Winchester, Westminster, Godalming, Harrow, Rugby, Shrewsbury, sind wieder von dem besseren Liverpool-College durch eine soziale Kluft von mindestens 100 englischen Meilen getrennt! In Eton bezahlt der Schüler an Einschreibegeld, Schulgeld, Pension, für Abnutzung der Möbel, *Private Tuition* 3450 M. jährlich. Dazu kommen aber noch Taschengeld, Kosten für Reisen und Ausflüge, so daß Jahreswechsel von 6000, ja von 8000 M. gar nicht zu den Seltenheiten gehören. Es leuchtet also wohl ein, daß diese Schulen nur von den Angehörigen der Geburts- und Geldaristokratie besucht werden können. Und dennoch hört man bei uns oft: „Ich habe auf meiner 14 tägigen Ferienreise nach England in Eton das und das gesehen; das hat mir doch mehr imponiert, als die Erziehung an unserer Schule in Posemuckel!" Der Mann hat ganz recht, — er vergißt nur, daß die Erziehung in Posemuckel auch nicht 8000 M. kostet, sondern wahrscheinlich bloß 125. — Und wenn ein deutscher Anstaltsleiter, wie Dr. Lietz in Haubinda und Ilsenburg, alle Vorzüge dieser englischen „Fürstenschulen" in seiner Schule einführt, dann wundert sich alles, daß er auch ein dementsprechendes Schulgeld fordert. —

Ich fasse meine Ausführungen nochmals zusammen: Das englische Schul- und Erziehungswesen steht dem deutschen in jeder Beziehung nach. Seine Organisation krankt an mangelnder Einheitlichkeit. Die Männer, denen die Erziehung der Jugend anvertraut ist, ermangeln einer gründlichen wissenschaftlichen und pädagogischen Bildung. Infolgedessen kann das Erziehungswerk nicht mit der erforderlichen Gründlichkeit betrieben werden. Eine frühzeitige Spezialisierung, übertriebene Wertschätzung des Examens-, Stipendien- und Berechtigungswesens, sowie einseitiger, unpädagogischer Sportbetrieb tragen zur Entwertung des Erziehungswesens bei. Den jungen Leuten, die ins Leben treten, werden nicht die idealen und praktischen Lebensgüter mitgegeben, die für Angehörige eines modernen Volkes unerläßlich sind. Das bis ins einzelne ausgebaute Prinzip der Standesschule beleidigt unser soziales Empfinden. Ich schließe mit den Worten Houston Steward Chamberlains (bei Gurlitt: Der Deutsche und seine Schule, S. 106): „Die Engländer bezahlen die unleugbaren und ungeheuren Vorzüge ihrer Kultur sehr teuer. Freiheit wird immer, überall und zu allen Zeiten durch anderweitige Einbuße an Freiheit erkauft."

Culm, Wpr. Paul Rogozinski.

Ein Vorschlag zur Verbesserung des Stundenplanes.

Jedesmal, wenn die großen Ferien zu Ende sind und man beim ersten Zusammensein mit den Schülern beobachtet, wie segensreich die Ruhepause gewirkt hat, wie die Schüler körperlich gekräftigt und geistig frisch mit leuchtenden Augen dasitzen, begierig, etwas Neues aufzunehmen und zu verarbeiten, dann sieht man ein, wie nötig die Ferien doch für die Schüler sind, und daß sie nicht nur für die Lehrer da sind, wie vielfach angenommen wird. Wie im Erwerbsleben, ist auch im Schulleben der Wechsel von Ruhe und Arbeit eine Vorbedingung für die Erhaltung der Kraft. Die Ruhe ist nicht nur der Mühe Preis, wie es im Sprichwort heißt — nach getaner Arbeit ist gut ruhn —, sie ist in viel höherm Grade noch die Kraftquelle der Arbeit. Nur der gesunde und geregelte Wechsel von Ruhe und Arbeit erhält das Leben und sichert ihm seine Aufwärtsbewegung. Zu einem harmonischen Leben, das ausklingt in Glück und Zufriedenheit, gehört der Rhythmus von Ruhe und Arbeit. Ruheordnung ist ebenso nötig wie Arbeitsordnung. Unausgesetzt ist man daher auch bemüht gewesen, im Schulleben durch Verteilung der Arbeit auf Jahr, Tag und Stunden, durch Pausen und Ferien die Kräfte von Lehrern und Schülern zu schonen und beide Teile arbeitsfreudig das ganze Jahr hindurch zu erhalten. Wie es für den Lehrer die gesetzlich geregelte Maximalstundenzahl gibt, so besteht wohl auch an den meisten Anstalten neben dem Stundenplan für die Schüler ein Arbeitsplan, durch den die Höchstzahl der täglichen Arbeitsstunden, d. h. die Summe der Schulstunden und der für die Anfertigung der häuslichen Arbeiten nötigen Zeit, festgelegt ist. Durch diese äußere Regelung und Einteilung wird erreicht, daß Lehrer und Schüler die vorgeschriebene Arbeit leisten können, ohne daß von Überbürdung gesprochen werden kann. Zu leugnen ist aber nicht, daß trotz dieser Maßnahmen die Frische und Aufnahmefähigkeit der Schüler und die Arbeitskraft und Arbeitsfreudigkeit der Lehrer im Laufe der Arbeitsperiode bald abnimmt und auf beiden Seiten eine gewisse Ermüdung eintritt, die je nach der Klassenstufe größer oder kleiner sein kann, allgemein aber wohl herrscht in der Zeit vor der Versetzung, wo sie sogar manchmal bei Lehrern und Schülern in nervöse Störungen ausartet und beklagenswerte Folgen nach sich zieht. Demjenigen, der Lehrer und Schüler zu beobachten Gelegenheit hat, fällt es immer wieder auf, welch ein gewaltiger Unterschied mit Bezug auf die Gesundheit besteht zwischen Schulschluß und Schulanfang, welchen Segen die Ferien stiften. Da regt sich unwillkürlich der Gedanke, wie schön es doch wäre, wenn es ein Mittel gäbe, diesen Unterschied etwas verschwinden zu machen, den Ermüdungs-Koeffizienten zu verringern, so daß die Arbeitsleistung vor den Ferien weniger angreift, die Erholung darum während der Ferien eine schnellere ist und eine nachhaltigere Wirkung hat. Damit wäre ein wirklicher Fortschritt geschaffen. Die menschliche Leistungsfähigkeit auf der Höhe zu erhalten, ist eine ungleich schwierigere Aufgabe, als sie auf die Höhe zu bringen. Und mit der Erhaltung können wir uns nicht einmal begnügen, neue Zeiten bringen neue Aufgaben und bedingen neue Kräfte.

Daß kein Stillstand eintritt, sondern stete Weiterentwicklung, ist unser Streben.

Nur zu leicht wird, wenn Generation auf Generation folgt, die Arbeit zur Schablone. Die Kräfte nutzen sich ab, wenn nicht auf Ersatz gesonnen wird.

Dieser Ersatz liegt zum Teil in der Verbesserung des Werkzeuges, das so beschaffen sein muß, daß die Kräfte möglichst geschont und doch stets gleiche oder bessere Erfolge erzielt werden. Daher ist es ein schlechter Trost, sich auf die Vergangenheit zu berufen und immer wieder das Wort zu gebrauchen, wozu die Neuerung, in meiner Jugend haben wir das nicht gehabt, es geht auch so! Man vergißt dabei, daß neue Zeiten neue Aufgaben bringen, die es eben früher nicht gab, und für diese Aufgaben soll doch Zeit und Kraft vorhanden sein. Woher aber die nehmen, wenn die Zeit ausgefüllt ist, die Kräfte ausgenutzt sind? Das beste Mittel ist da Verbesserung der Betriebseinrichtungen. Ob es sich um maschinelle Betriebe, um Geschäfte oder Fabriken, oder um Anstalten zur Ausbildung geistiger Kräfte handelt, ist gleich, es kommt immer darauf hinaus, daß auf der einen Seite Kräfte gespart werden sollen, die auf der andern Seite nötig sind zur Erreichung neuer Ziele, zur Schaffung neuer Werte.

Daß auch die Ziele des Unterrichts sich, man kann wohl sagen in jedem Unterrichtszweige, in der letzten Zeit verändert haben, unterliegt wohl keinem Zweifel. Es sind allen Fächern nach den neuen Lehrplänen neue Aufgaben gestellt. Und diese sollen geleistet werden im Rahmen des einmal gegebenen Arbeitstages, der soll und kann nicht gedehnt werden. Stunde, Tag und Jahr sind die festen Perioden, innerhalb deren sich die Arbeit vollzieht. W i e diese am besten angewandt werden, w i e auf sie die Arbeit verteilt wird, daß die Kraft nicht vorzeitig erlahmt und erschöpft wird, das festzulegen ist eine der Aufgaben der Aufsichtsbehörden, die für das Wohl und Wehe von Lehrern und Schülern verantwortlich sind und dafür Sorge zu tragen haben, daß die gesteckten Ziele in guter Form erreicht werden. Unausgesetzt sind diese auch bemüht, durch Beobachtung neue Erfahrungen zu sammeln, um vorhandene Übelstände abzustellen, kommenden rechtzeitig vorzubeugen. Das gilt auch auf schultechnischem Gebiete, auch hier bringen erst Erfahrungen Verbesserungen mit sich.

Rein empirisch ist auch das Mittel, das ich im folgenden als zweckmäßig zur Verbesserung einer bestehenden Einrichtung zur Nachahmung empfehlen möchte. Es betrifft die Anlage des Stundenplanes.

Im ganzen Schulbetriebe gibt es meines Erachtens kaum eine Einrichtung, die für Lehrer wie für Schüler eine so große Rolle spielt, wie der Stundenplan. Dem Direktor bereitet er geradezu schwere Stunden bei der Anfertigung. Er weiß ja selbst von der Zeit her, als er noch Lehrer war, wie wichtig ihm die Einteilung des äußeren Lebens war, wie sie die Gestaltung des ganzen Haushaltes, des Lebens der Familie beeinflußt, und möchte es gern allen recht machen, dem einen seinen Wunsch erfüllen, ihm besonders die Frühstunden zu geben, dem andern wenig Zwischenstunden geben, wobei er aber doch niemals das Wohl des Ganzen aus dem Auge verlieren soll. Und wenn dann nach viel Arbeit und Mühe das Werk das Licht der Welt erblickt, hat meistens vergebens die Kunst des Kochs versucht, die Kost mundgerecht zu machen, zufrieden ist selten jemand, unerfüllte Wünsche haben alle. Was nützen da Erklärungen und Erläuterungen, nur der lindernde Balsam der Zeit vermag schließlich die Schmerzen zu stillen. Ein öfter an-

gewandtes Mittel, diesen Unannehmlichkeiten zu entgehen, nämlich einem Mitgliede des Kollegiums die Ausarbeitung des Stundenplanes zu überlassen*), hilft nur insofern, als nun ein andrer der Blitzableiter ist. Gewitterspannung, schwüle Temperatur und Donnern wird nicht vermieden. Eines allerdings wird damit erreicht, es sickert etwas mehr durch von den Schwierigkeiten, mit denen der Direktor bei der Anlage des Stundenplanes zu kämpfen hat. Wie wenig lassen sich im allgemeinen die Lehrer träumen von diesen Schwierigkeiten, die an kleinen Anstalten sich häufig noch fühlbarer machen als an großen. Wie oft muß da Rücksicht genommen werden auf nebenamtlich beschäftigte Religions-, Zeichen- und Turnlehrer, deren Zeit entweder wegen ihrer Beschäftigung im Hauptamte nur in beschränktem Maße zur Verfügung steht, oder deren Stunden, wie das bei dem pfarramtlichen Unterrichte der Fall ist, ein für allemal festgelegt sind. Es häufen sich die Schwierigkeiten und führen zu Unzuträglichkeiten und Reibereien, wenn die Schule keine eigene Turnhalle zur Verfügung hat, sich vielmehr mit andern Schulen und Vereinen in den Gebrauch einer städtischen Turnhalle teilen muß. Da gibt es manchmal überhaupt keinen Ausweg, stilles Ertragen und Sichschicken in das Unvermeidliche unter Verzichtleistung auf das Bessere ist der einzige Weg.

Nicht allen Übelständen kann abgeholfen, nicht alles kann ausgeführt werden, was zur Verbesserung des Stundenplanes erstrebt wird. Vieles aber kann man erreichen, was zur Schonung der Kräfte und zu besserer Ausnutzung der Zeit dient, wenn bei der Anlage des Stundenplanes nach ganz bestimmten Grundsätzen verfahren wird, wenn dafür Gesichtspunkte aufgestellt werden, die ganz individuell jeden Lehrer und jede Klasse als gegebene Faktoren nehmen, mit denen so gerechnet werden muß, daß ihre Kräfte unter Berücksichtigung ihrer Leistungsfähigkeit innerhalb der gegebenen Zeit zu voller Entfaltung kommen.

Von diesen Gesichtspunkten will ich einige, die mich bei der Anlage des Stundenplanes leiten, anführen und durch Modell- und Musterbeispiele näher erläutern.

Während meiner Lehrtätigkeit als Oberlehrer am Realgymnasium in Elberfeld, wo ich besonders französischen und englischen Unterricht und Turnen zu erteilen hatte, wurde die Verteilung der Stunden in der wohl jetzt noch allgemein üblichen Weise vorgenommen. Es traf sich dabei, daß in derselben Klasse auf eine Stunde Französisch eine englische Stunde folgte oder umgekehrt, oder daß ich in diesen beiden Fremdsprachen in verschiedenen Klassen nacheinander zu unterrichten hatte. Da ich frühzeitig anfing, nach der Sprechmethode zu unterrichten, mich bemühte, die Schüler möglichst frei vom Buche unmittelbar in den Geist der Fremdsprache einzuführen, zu dem Zwecke während des Unterrichts möglichst viel die Fremdsprache gebrauchte und die Schüler anhielt, ein Gleiches zu tun, so fiel mir bald zweierlei sehr unangenehm auf. Wenn ich eine Stunde mich ganz in französischem Ideenkreise bewegt hatte, meine ganze Aufmerksamkeit und geistige Kraft darauf gerichtet hatte, mich korrekt, gewandt und möglichst idiomatisch in der fremden Sprache auszudrücken, wobei auf Aussprache

*) Den Stundenplan selber zu machen sollte sich der Direktor niemals nehmen lassen, weil diese Aufgabe eine seiner schwersten Pflichten, aber auch eins seiner vornehmsten Rechte ist. Mtth.

und Tonfall, auf den Gebrauch richtiger Wörter und Wendungen, Genauigkeit der grammatischen Konstruktion, auf Anwendung rein französischer Bilder und Vergleiche geachtet werden mußte, so wurde es mir schwer, in der darauf folgenden Stunde mein ganzes Denken umzugestalten, mir gleichsam eine englische Seele einzusetzen. Der Mensch ist schließlich doch kein Automat, der auf den Druck einer Feder eingestellt wird, oder ein Grammophon, bei dem man nur eine andre Platte aufzulegen braucht, um andre Töne hervorzurufen. Zwar gewann ich durch Übung — was lernt man nicht, wenn man will und muß — schließlich eine gewisse Gewandtheit im Umschalten des Sprech- und Denkmechanismus, und vielleicht hätte ich auf eine Änderung verzichtet, wenn ich nicht bemerkt hätte, daß den Schülern dieses Umschalten noch weit schwerer fiel, was sich auch bei ihnen mit der Zeit nicht verlor, weil sie nicht die Übung hatten und es ihnen auch an der nötigen Willenskraft fehlte. Ich machte daher meinem Direktor, Herrn Dr. Börner, Mitteilung von meinen Beobachtungen und bat ihn, bei der Anlage des Stundenplanes für das folgende Jahr mir die fremdsprachlichen Stunden einmal so zu legen, daß in einer Klasse an verschiedenen Tagen zwei französische und zwei englische Stunden hintereinander fielen. Herr Direktor Börner sah ein, daß die von mir vorgebrachten Gründe stichhaltig waren, und so durfte ich im folgenden Jahre den Versuch machen und, da der Versuch gut ausfiel, später damit fortfahren. Ich habe in Elberfeld mit diesem Plane bis zu meinem Fortgange gearbeitet. Ich selbst habe die Anstrengungen des Unterrichtens auf allen Klassenstufen ohne allzu große körperliche und geistige Ermattung gut ertragen, wobei zeitweise 6 Korrekturen in Klassen mit durchschnittlich 30—40 Schülern zu erledigen waren, und auch mit den Schülern gute Erfahrungen gemacht. Diese haben mich dann veranlaßt, die Zusammenlegung zweier gleicher Stunden auch bei der unter meiner Leitung stehenden Anstalt einzuführen und nach und nach immer weiter auszugestalten und auf andre Fächer auszudehnen. Der Grundsatz der Konzentration wird von mir bei der Anlage des Stundenplanes möglichst weitgehend durchgeführt und die Tage werden so eingeteilt, daß sie entweder einen sprachlich-geschichtlichen oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Charakter tragen oder, falls sich das nicht erreichen läßt, daß Stunden zusammengelegt werden, die eine innere Verwandtschaft miteinander besitzen. Wie das im einzelnen geschieht, ist aus der unten folgenden Tabelle, die einzelne typische Unterrichtstage enthält, zu ersehen.

Im folgenden will ich einiges zur Erläuterung und Erklärung der ganzen Einrichtung anführen und dabei die Gründe angeben, die diese Gestaltung bedingten.

Die Zusammenlegung von zwei Stunden empfiehlt sich nicht für den französischen Anfangsunterricht in der Sexta, und für den englischen Anfangsunterricht in der Tertia nur in beschränktem Maße. Die Laut- und Sprechübungen sind auf diesen Stufen für Lehrer und Schüler zu anstrengend, um zwei Stunden hinter einander fortgesetzt werden zu können; auch ist es für den Anfangsunterricht besser, in kurzen Zwischenräumen, am besten täglich, eine Stunde fremde Laute zu üben, so daß das Ohr durch häufigere Übung zum Festhalten, die Organe des Mundes zum Nachbilden erzogen werden. Es sind also in Sexta die 6 Stunden Französisch auf 6 Tage zu verteilen. In der Quinta und Quarta können schon

einmal zwei Stunden hintereinander gelegt werden; die zweite Stunde eignet sich dann vortrefflich zur Anfertigung schriftlicher Arbeiten in organischem und zeitlich nicht getrenntem Zusammenhang mit dem, was in der ersten durchgenommen wurde. Von Tertia an empfiehlt es sich, möglichst viele Stunden zusammenzulegen; für das Englische gilt das Gleiche von Obertertia ab. Der Stoff wird dabei am besten so verteilt, daß in der ersten Stunde Lektüre, in der zweiten Grammatik getrieben wird. Dadurch wird erreicht, daß jede Stunde ein in sich abgeschlossenes Ganze bildet und doch Lektüre und Grammatik zusammenhängen und sich ergänzen, Inhalt und Form gleichermaßen zu ihrem Rechte kommen. Soll die Lektüre dazu dienen, die Schüler in den Geist und das Verständnis des fremden Volkes einzuführen, sie bekannt zu machen mit fremden Anschauungen, Einrichtungen, Sitten und Gewohnheiten, außerdem sie ethisch und ästhetisch zu beeinflussen, so darf der Lesestoff nicht fortwährend zerpflückt werden. Anderseits läßt sich aber in der Fremdsprache der Inhalt nicht von der Form so trennen wie in der Muttersprache. Um die Gedanken eines fremdsprachlichen Werkes vollinhaltlich herauszuarbeiten, muß immer wieder mit der Form gerungen werden. In diesem Ringen und Kämpfen liegt ja zum Teil das formal Bildende der Beschäftigung mit fremden Sprachen. Wird nun aber auf die Form zuviel Mühe und Zeit verwandt, so kommt die Hauptsache, der Inhalt, bei einer Stunde Unterricht zu kurz. Stehen zwei Stunden zur Verfügung, so kann man in der ersten nur den Inhalt als Ganzes zum Verständnis bringen, ohne auf die Form allzu viel Zeit zu verwenden. Letztere wird dann in der folgenden Stunde betrachtet, wobei auf Synonymik, Gebrauch der Bilder und Vergleiche und die grammatische Konstruktion die Aufmerksamkeit gelenkt wird; auch kann dann die häusliche Vorbereitung eines neuen Abschnittes schon soweit vorbereitet werden, daß sie von dem Schüler allein ohne große Schwierigkeit und ohne Zuhilfenahme eines Wörterbuches beendet werden kann. Indem im Anschluß an den durchgenommenen Text eine Wiederholung schon dagewesener Regeln vorgenommen wird, wird die eigentliche Grammatikstunde vorbereitet und der systematische Aufbau des grammatischen Gebäudes wesentlich unterstützt, wenn aus der Lektüre Material dazu herbeigetragen wird. Auf diese Weise wird erreicht, daß die Lektüre wirklich im Mittelpunkte des sprachlichen Unterrichts steht, daß die Form in einer Stunde für sich und doch in engstem Zusammenhang mit der Lektüre bewältigt wird. Alle Formen, die so in inniger Verknüpfung mit dem Lesestoff auch in unmittelbarer zeitlicher Folge geboten werden, prägen sich viel besser ein, Wörter, Wendungen und Grammatik stehen in organischem Zusammenhang mit der Lektüre, der Geist bleibt dauernd im fremden Idiom. Wie im gepflügten Acker, im gelockerten Boden das Samenkorn leicht zum Treiben kommt, so entspringen auch dieser konzentrierten Arbeit auf vorbereitetem geistigen Boden gute Früchte. Vor allem aber wirkt diese Konzentration segensreich, weil sie den Schüler vor Überanstrengung und Überbürdung bewahrt. Dadurch, daß ein häufiger Wechsel vermieden wird, wird Kraft geschont. Und dabei gestaltet sich der Unterricht nicht einseitig und ermüdend. Weil innerhalb der beiden Stunden ein Wechsel der Materie geboten wird und die Bearbeitung neuen Gebietes neues Interesse weckt, wird der Schüler stets von neuem angeregt. Ich habe in den langen Jahren,

in denen ich nach diesem Plane unterrichtet habe, immer gefunden, daß nicht allein mir, sondern auch den Schülern die zwei Stunden viel zu schnell vergangen sind. Auch ist auf allen Stufen trotz verminderter Stundenzahl (es wird an der hiesigen Realschule nach Lehrplan D 1 unterrichtet) das vorgeschriebene Pensum mit befriedigendem Erfolge bewältigt worden.

Die guten Erfahrungen, die ich mit diesem zweistündigen Unterrichte machte, haben mich dann dazu geführt, auch bei den anderen Fächern eine ähnliche Einrichtung zu treffen. So liegen z. B. von Tertia ab möglichst zwei mathematische Stunden zusammen, ebenso werden Deutsch und Geschichte oft verbunden, Erdkunde und Naturbeschreibung. Die Turn- und Zeichenstunden — letztere natürlich auf allen Klassenstufen immer verbunden — werden nicht nur an den Schluß des Unterrichts oder auf den Nachmittag verlegt, sondern dienen oft dazu, als eine Art Scheidestunde zwei heterogene Fächer zu trennen und so den Unterricht am Vormittage in zwei Teile zu zerlegen, in einen mathematisch-naturwissenschaftlichen und einen sprachlich-geschichtlichen. So entstehen die verschiedenen Arten von Schultagen, von denen unten einige als Muster aus dem Stundenplan für das Winterhalbjahr 1909/10 angeführt sind. In erster Linie stehen da die Tage, die einen ganz ausgesprochenen Charakter tragen und entweder als sprachlich-geschichtliche oder als mathematisch-naturwissenschaftliche anzusehen sind. Dann kommen die Tage, die kein so scharfes Gepräge tragen, wo zwei verschiedene Hauptfächer zu je zwei Stunden vereinigt sind, aber geschieden durch Nebenfächer, und schließlich noch solche, wo ganz unvermittelt je zwei Stunden verschiedener Fächer aufeinander folgen. Bei letzteren ist wenigstens versucht, verwandte Fächer zusammenzulegen. Wo schließlich doch ein großer Wechsel Platz greifen mußte, ist vermieden worden, daß zwei verschiedene neusprachliche Stunden aufeinander folgen. Das Wünschenswerteste wäre, den Stundenplan so einzurichten, daß jeder Schultag einen einheitlichen Charakter erhielte, damit der Geist zu konzentrierter Arbeit angehalten würde und vor Zersplitterung und zu großer Anstrengung bewahrt bliebe. Tausenderlei Gründe verhindern indessen die Erreichung dieses Ideals, aber auch eine teilweise Zusammenlegung bringt schon großen Nutzen.

Daß selbst bei strenger Durchführung dieses Systems eine gesunde Abwechslung auch in die Tagesarbeit des Schülers kommt, dafür wird durch den Arbeitsplan für die häuslichen Arbeiten gesorgt. Die Verlegung der Stunden auf die einzelnen Tage nach dem Prinzip möglichster Einheitlichkeit bedingt auch Einheitlichkeit bei den häuslichen Arbeiten, sofern die Einrichtung eines Arbeitsplanes besteht, durch den eine genaue Verteilung der wöchentlich zu leistenden Arbeit auf die einzelnen Tage vorgenommen wird. Hierbei wird bekanntlich nie vorgearbeitet, sondern immer nur nach den Schulstunden zu Hause die Arbeit für den folgenden Tag erledigt. So kommt es denn, daß, wenn an einem Tage die Arbeit in der Schule sich auf sprachlich-geschichtlichem Gebiete bewegte, die Arbeit zu Hause als Vorbereitung für den folgenden Tag vorwiegend mathematisch-naturwissenschaftlicher Art sein wird, und umgekehrt. Also auch hier herrscht Konzentration.

Für den Lehrer kann eine weitere Entlastung und Schonung seiner Kräfte erzielt werden dadurch, daß seine ganze Tagesarbeit einen einheitlichen Charakter

erhält, indem für die verschiedenen Klassen, in denen er an einem Tage zu unterrichten hat, gleiche oder wenigstens verwandte Fächer gewählt werden. Bei manchen Fachlehrern besteht diese Einheitlichkeit von selbst, so bei den Mathematikern und Naturwissenschaftlern, die keinen Sprachunterricht erteilen, und bei den Zeichenlehrern an großen Anstalten, sie bleiben stets im Rahmen ihres engeren Faches. Am wenigsten geschlossen ist die Arbeit der Lehrer der neueren Sprachen. Die großen Anforderungen, die man jetzt auf diesem Gebiete stellt, und die Erkenntnis, daß ihnen ein Lehrer in zwei modernen Fremdsprachen kaum genügen kann, haben ja auch zu dem Verlangen geführt, daß der Neusprachler nur in einer Fremdsprache unterrichten sollte. Solange diese Forderung aber nicht erfüllt ist, gewährt es dem Neusprachler große Erleichterung, wenn seine Schularbeit so eingerichtet ist, daß er an einem Tage auch auf den verschiedenen Klassenstufen nur in einer Fremdsprache zu unterrichten hat, oder daß, falls das nicht zu machen ist, entweder Lauf- oder Scheidestunden eingelegt werden. Daß auch für die andern Fachlehrer durch Zusammenlegung verwandter Fächer auf den verschiedenen Klassenstufen gesorgt werden kann, leuchtet ohne weiteres ein. Nur für das Turnen habe ich mich nicht entschließen können, zwei Stunden zusammenzulegen nach den Erfahrungen, die ich damit in Elberfeld gemacht habe. Dort waren einmal die drei Turnstunden so verteilt, daß an einem Nachmittage eine gegeben wurde, an einem andern zwei Stunden zusammenlagen. Am Schlusse der zwei Stunden war meine Ermüdung weit größer als nach zwei Stunden wissenschaftlichen Unterrichts. Das erklärt sich aus der Art des Unterrichts. Turnen ist keine Materie, in die man sich immer mehr vertieft, bei der durch längere Dauer eine größere Konzentration erreicht wird, sondern im Gegenteil stärkere Ermüdung und geringere Leistungen seitens der Schüler. Und auch die Arbeit des Lehrers erfordert mehr Umsicht und gespannte Aufmerksamkeit, als Vertiefung und Konzentration. So ist von einer Zusammenlegung für das Turnen kein Nutzen zu erwarten, und dabei liegt für den Schüler die Gefahr zu großer Ermüdung vor, wohingegen die Kräfte des Lehrers nach zwei Stunden, wie ich aus Erfahrung weiß, geradezu erschöpft sind, nicht durch eigene körperliche Arbeit, als vielmehr durch die Beaufsichtigung, Nachhilfe, Anleitung und die durch das Gefühl der Verantwortung noch besonders angespannte Aufmerksamkeit. Daß auch für die körperliche Ertüchtigung der Schüler eine Verteilung der Stunden auf verschiedene Tage weit zweckmäßiger ist, leuchtet ein, am wünschenswertesten wäre sogar, täglich eine halbe Stunde Turnunterricht erteilen zu lassen; aber das läßt sich wohl kaum einrichten. Daß die Zeichenstunden auf allen Stufen zusammengelegt werden, ist eine Forderung, die jetzt wohl überall erfüllt ist.

Ein Stundenplan, der nach den in vorstehendem angeführten Grundsätzen und Gesichtspunkten angelegt wird, erfordert viel Mühe und Arbeit, die aber erleichtert wird durch das Bewußtsein, Lehrern wie Schülern ihre Aufgabe zu erleichtern, ihnen Frische und Freudigkeit dauernd zu erhalten. Das wird außerdem erzielt dadurch, daß die Lehrer durchgehends nur einen Nachmittag besetzt haben, die Schüler sämtlicher 6 Klassen außer Mittwochs und Sonnabends auch am Donnerstag nachmittags keinen Unterricht haben; in den unteren Klassen sind außerdem noch einige Nachmittage frei.

Im Laufe der zehn Jahre, in denen an der Realschule zu Kreuznach nach einem solchen Plane unterrichtet wird, habe ich den Eindruck gewonnen, daß die Schüler mit Erfolg arbeiten und die Lehrer gern danach unterrichten. Auch hat bei letzteren die Einsicht, daß der Schulleiter bestrebt ist, den äußeren Gang ihrer Tätigkeit unter pädagogische Gesichtspunkte zu bringen, die Kritik abgeschwächt und eine größere Bereitwilligkeit erzeugt, unvermeidliche Härten, die auch beim besten Stundenplan nicht zu vermeiden sind, ruhig in den Kauf zu nehmen. Und damit scheint mir viel gewonnen zu sein.

I. Tage mit einheitlichem Charakter.

a) sprachlich-geschichtlich.

Dienstag. Tertia.		Donnerstag. Tertia.	
8—9	Religion	8—9	Deutsch
9—10	Französisch	9—10	Erdkunde
10—11	Französisch	10—11	Geschichte
11—12	Deutsch	11—12	Französisch
12—1	Geschichte	12—1	Französisch.

Freitag. Prima.

8—9	Englisch		
9—10	Englisch	3—5	Physikalische
10—11	Deutsch		Übungen.
11—12	Geschichte		
12—1	Turnen.		

b) mathematisch-naturwissenschaftlich.

Donnerstag. Prima.		Donnerstag. Quinta.	
8—9	Religion	8—9	Naturbeschreibung
9—10	Mathematik	9—10	Rechnen
*) 10—11	Mathematik	10—11	Zeichnen
11—12	Turnen	11—12	
12—1	Physik.	12—1	Erdkunde.

II. Tage, an denen zwei Fächer von ganz verschiedenem Charakter durch Scheidestunden getrennt werden.

Dienstag. Prima.		Dienstag. Sekunda.	
8—9	Englisch	8—9	Mathematik
9—10	Englisch	9—10	Zeichnen
10—11	Deutsch	10—11	Zeichnen
11—12	Naturbeschreibung	12—1	Englisch.
12—1	Physik.		

*) Da in dieser Klasse Mathematik und Naturwissenschaft in einer Hand liegen, ist mit Absicht Turnen eingeschoben. Es ist nicht gut, daß derselbe Lehrer nacheinander drei Stunden in derselben Klasse unterrichtet, und dann kann er auch die Laufstunde benutzen, um die Vorbereitungen für den physikalischen Unterricht im physikalischen Arbeitsraum zu treffen.

Mittwoch.	Prima.	Samstag.	Tertia.
8—9	Französisch	8—9	Deutsch
9—10	Französisch	9—10	Französisch
10—11	Geschichte	10—11	Französisch
11—12	Mathematik	11—12	Turnen
12—1	Chemie.	12—1	Mathematik.

III. Tage, an denen ohne Scheidestunden Fächer von ganz verschiedenem Charakter gruppenweise zusammengefaßt und nur durch die Pause getrennt sind.

Mittwoch.	Tertia.	Freitag.	Sekunda.
8—9	Deutsch	8—9	Physik
9—10	Englisch	9—10	Mathematik
10—11	Englisch	10—11	Mathematik
11—12	Mathematik	11—12	Französisch
12—1	Mathematik.	12—1	Französisch.

Kreuznach. Aug. Bähre.

Die körperliche Züchtigung in den höheren Schulen.

Daß in Preußen für höhere Schulen gesetzliche Bestimmungen über Schulzucht nicht bestehen, hat ein Erkenntnis des Reichsgerichts vom 2. März 1909 festgestellt im Einverständnis mit dem vorentscheidenden Landgericht. Während aber dies die Bestimmungen des Allgemeinen Landrechts über Schulzucht in niederen Schulen auf höhere Schulen soweit anwenden zu dürfen meinte, daß es gegebenenfalls auch noch in Sekunda eine körperliche Züchtigung an sich für erlaubt hielt, war das Reichsgericht der Ansicht, daß diese Strafart, die für Kinder in niederen Schulen passe, auf solche Jünglinge nicht ohne weiteres angewendet werden dürfe; es sei mit einer vernünftigen Erziehung nicht in Einklang zu bringen, gegen junge Leute von Bildung in reiferem Alter eine Strafart anzuwenden, die geeignet sei, ihr Ehrgefühl zu töten, sowie Haß und Erbitterung gegen ihre Lehrer zu erwecken. Bis zu welchem Alter jedoch und welcher Klassenstufe der höheren Schulen das Allgemeine Landrecht den Lehrern Rechtsschutz gewähren könnte, darüber sich auszusprechen, hat das Reichsgericht keinen Anlaß genommen. Was die Form der körperlichen Züchtigung betrifft, so hatte schon das Landgericht nach den bestehenden gesetzlichen Bestimmungen und der Allerhöchsten Kabinettsorder vom 14. Mai 1825*) jede Mißhandlung für verboten erklärt, welche der Gesundheit des Kindes auch nur auf entfernte Art schädlich werden könnte, und hatte dazu die Ohrfeigen gerechnet.

Nun aber sind von den vorgesetzten Behörden an die höheren Schulen Verfügungen über körperliche Züchtigung erlassen worden, die eine klare Sprache reden. Erstens ist im Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung 1868 veröffentlicht eine Verfügung des Provinzial-Schulkollegiums in Magdeburg vom

*) Abgedruckt bei Beier³ S. 398.

2. Mai 1867: „Körperliche Züchtigung darf als eines der gewöhnlichen Strafmittel nicht angesehen werden, vielmehr ist es Aufgabe der Erziehung, dieselbe in den höheren Schulen gänzlich entbehrlich zu machen; jedoch wollen wir gestatten, daß diese Strafart an Schülern der drei unteren Klassen bei Ausbrüchen von Roheit, die eine sofortige ernste Zurückweisung erfordern, zur Anwendung gebracht werden darf." Zweitens eine Verfügung des Provinzial-Schulkollegiums in Danzig vom 21. Januar 1905: „Auch Schüler der drei unteren Klassen dürfen ohne Wissen des Direktors und Ordinarius körperlich nicht gezüchtigt werden. Schläge an den Kopf sind unter allen Umständen verboten." Auf diese Verfügungen hat der Herr Minister in einem Erlaß vom 12. März 1908*) ausdrücklich verwiesen und für geboten erachtet, bei Verstößen gegen die amtlichen Vorschriften mit unnachsichtlicher Strenge einzuschreiten.

Die Grenzen sind also so eng gezogen: Es dürfen nur Schüler der drei unteren Klassen gezüchtigt werden, und nur für eine Roheit; aber nicht ohne Wissen des Direktors und des Ordinarius. — Es soll der Leiter der Anstalt offenbar mitentscheiden, ob der Fall für eine so außergewöhnliche Strafe schwer genug liegt, und der Ordinarius über die ganze Persönlichkeit des zu strafenden Schülers gehört werden, besonders über sein Innenleben. Zugleich soll so erreicht werden, daß nie in der Erregung des Augenblicks, sondern nur nach ruhiger Erwägung aller besonderen Umstände geschlagen wird, denn ein mit Unrecht erteilter Schlag kann nicht zurückgenommen werden. Entschuldigende Worte werden nicht einmal für ungerechte Worte als ein ausreichendes Wiedergutmachen angesehen, geschweige denn für ungerechte Schläge. — Unter allen Umständen aber sind Schläge an den Kopf, also auch Ohrfeigen verboten, und ferner ist jede körperliche Züchtigung gerichtlich strafbar, die der Gesundheit irgendwie schaden könnte. — Das sind so gemessene Bestimmungen, daß man annehmen sollte, Fälle von körperlicher Züchtigung gehörten zu den allerseltensten Vorkommnissen.

Wenn dieser Annahme die Wirklichkeit doch nicht ganz entspricht, so gilt es die Gründe dafür aufzusuchen. Ernst Moritz Arndt erklärt sich in seinen „Erinnerungen aus dem äußeren Leben" die zu häufige Anwendung des Schlagens damit, daß es als gute alte christliche Sitte galt. Wenn sein Hauslehrer in der Gesangstunde durch seine kreischende Stimme die Jungen zum Kichern gebracht hatte, dann hieb er dazwischen, daß die Späne flogen, ohne daß der Gesang dadurch irgendwie unterbrochen wurde. Auch rief er einmal Arndts begabtem Bruder Fritz in seinem Sächsisch zu: „Frütreich, aus dir will ich einen Kerl machen, aber Briegel mußt du haben." Diesem Lehrer konnte zur Entschuldigung dienen, daß er im Siebenjährigen Kriege Soldat gewesen und Korporal geworden war, zu einer Zeit also, wo im Heere noch der Korporalstock regierte, und er fiel doch der spöttischen Beurteilung seiner Schüler anheim, wie zu allen Zeiten die, welche jeden Fortschritt und jede Zucht sich vom Stocke allein versprechen, mögen sie Unteroffiziere sein, wie der römische Centurio Lucilius, dem seine Soldaten den Beinamen Cedo alteram gaben,**) oder mögen sie wie Orbilius Lehrer sein. — Auch erzählt Arndt von seinem

*) Beier[3] S. 399.

**) Tacitus Annal. I, 23: militaribus facetiis vocabulum Cedo alteram indiderant, quia fracta vite in tergo militis alteram clara voce et rursus alteram poscebat.

Vater, daß er ein Unrecht mitmachte, das in jener Zeit ziemlich allgemein gewesen sei. Wenn nämlich der Sohn gezüchtigt ward und nicht weinen wollte, erhielt er gegenüber seinen tränenreicheren Brüdern gewöhnlich die doppelte Portion. Und doch widersprach der Vater seiner sonstigen Erziehung völlig, wenn er von dem geschlagenen Sohne Tränen verlangte. Denn er konnte sonst über nichts böser werden, als wenn seine Jungen ob eines körperlichen Schmerzes eine „weibisch plinsende Gebärde" machten; mochten sie sehen, wie sie Verletzungen am Leibe, die sie sich ohne Auftrag zugezogen hatten, vor den Augen des Vaters versteckten, geschweige, daß sie bei ihm hätten Mitleid suchen können. Der Vater hätte sich also freuen müssen, wenn sein Sohn gegen die Schläge hart blieb, und erkennen müssen, daß diese Strafe die gewünschte Wirkung nicht mehr habe und daher zu unterlassen sei.

Auch wir sind heute, um den Gefahren einer in Wohnung, Bekleidung und Ernährung reicheren Lebenshaltung entgegenzuwirken, mit allen Mitteln bestrebt, durch vielerlei Leibesübungen die Jungen körperlich widerstandsfähig zu machen, und sie selber verlangen voneinander, daß sie beim erfrischenden Kampfspiel gegen Stöße, Püffe, Schneeballwürfe unempfindlich sind, und dann sollten wir noch Schläge für eine zweckmäßige und vernünftige Züchtigung halten? Es wäre der offenbare Widerspruch. Ausdrücklich sei es gesagt: gerade wer die Weichlichkeit bekämpft, wer ein gegen körperliche Schmerzempfindungen starkes junges Geschlecht heranziehen will, muß auch gegen die Anwendung der körperlichen Züchtigung über die Kinderjahre hinaus sein.

Bei kleinen Kindern ist immer noch die alte christliche Sitte gut angewandt, und zwar sollen dann die Schläge keine Spielerei sein, sondern wirklich wehe tun. Was sich darüber Treffendes sagen läßt, hat A. Matthias in dem Kapitel gesagt: Wie bestrafen wir unseren Benjamin? Dem Kinde bis zum fünften oder sechsten Jahre muß das eine und andere Mal von liebevoll starker Hand die Überlegenheit des erzieherischen Willens gehörig fühlbar gemacht werden. Wenn nun aber der Knabe in die Jahre kommt, wo wir von ihm verlangen, daß er seinen Schmerz nicht aufkommen läßt, so oft er fällt oder sich tüchtig stößt, dann muß, zumal wenn es jetzt bessere Mittel der Einwirkung gibt, die körperliche Bestrafung folgerichtig aufhören. Wird sie fortgesetzt, so hinterläßt sie — vorausgesetzt, daß sie nicht in rohe Mißhandlung ausartet — nicht sowohl ein Gefühl äußerlichen Schmerzes als vielmehr das Gefühl einer entwürdigenden und erniedrigenden Behandlung bei jedem Knaben, in dessen junger Brust Selbstachtung und ein gesundes Ehrgefühl erwacht ist. Nichts aber ist geeigneter, dauernde Entfremdung herbeizuführen, als das wehrlose Empörtsein über eine angetane Schmach. Und viele Jungen, die mit neun Jahren in die unterste Klasse einer höheren Lehranstalt eintreten, haben zu Hause schon seit drei oder vier Jahren keine Stockschläge mehr erhalten, weil ihre Eltern zur rechten Zeit den Eigenwillen gebrochen haben.

Wenn aber schon in Ernst Moritz Arndts Knabenzeit die Sitte der zu lange fortgesetzten körperlichen Züchtigung nicht gut war, so ist sie es heute noch weniger. Denn wie hat die Unsitte des Schlagens seitdem abgenommen. Der Korporalstock ist aus dem Heere verschwunden, jeder Schlag und jede Handgreiflichkeit strengstens verboten. Wie kann man auch noch einen Mann schlagen wollen und

beschimpfen, der von dem stolzen Gefühl durchdrungen werden soll, der Beschützer des Vaterlandes zu sein, und der auch, wenn er für sich allein auf wichtigem Posten steht, seine Pflicht aus Selbstachtung tun soll. Und ist es etwa mit der Zucht im Heere schlechter geworden? Im Gegenteil, die Zahl der Strafen hat abgenommen. Auch im Verkehr des Herrn mit dem Knecht, der Herrin mit der Dienerin ist das Schlagen heute ausgeschlossen. Professor W. Rein in Jena hat im vorigen Jahr in der „Woche" ausgeführt, wie seit dem Mittelalter, das keinen Anstoß an Folterqualen nahm, von denen wir schaudernd uns abwenden, ein stetes Aufsteigen von roheren zu humaneren Auffassungen stattgefunden hat und eine Verfeinerung des Gefühlslebens. Uns mag das manchmal übertrieben erscheinen, aber vor der Tatsache können wir uns nicht verschließen, daß unsere Zeit mit ihrer staatlichen und privaten Fürsorge bestrebt ist, in jedem Menschen immer mehr den Menschen zu ehren. Da dürfen die Schulen nicht auf diesem Wege zurückbleiben und dürfen nicht eine Strafart auch heute noch für trefflich halten, weil sie früher für trefflich gehalten ist. Das wäre das Zeichen gedankenloser Bequemlichkeit.

Und gegen welche Verfehlungen erscheint denn manchem Erzieher das Prügeln als das wirksamste Mittel? Gegen Unfleiß. Aber dadurch, daß der Träge ein paar Schläge bekommt, wird er durchaus nicht immer bewogen, das Versäumte nachzuholen. Das muß aber jedenfalls geschehen; und wenn es nun zum anderen Tage außer dem neuen Pensum das alte zu bewältigen gilt, so wird in der Regel der Schüler schon einsehen, daß es geraten ist, seine Schuldigkeit gleich zur rechten Zeit zu tun. Holt er freilich zu Hause nicht nach, dann muß ihm in der Schule Gelegenheit dazu gegeben werden. Das Nachbleiben wird ihm, wenn er sich vorstellt, wie seine Kameraden im Freien sich tummeln, gewiß empfindlich sein. Ich halte das für eine ziemlich schwere Strafe, und ich bin auch ein entschiedener Gegner davon, daß man besondere Arbeiten zur Strafe aufgibt. Ich stimme Selma Lagerlöf bei, die im Gösta Berling an einer Stelle ergreifend darüber klagt, wie man Arbeit, diesen Segen der Menschheit, zum Strafmittel herabwürdigen kann. Der Lehrer arbeitet sich selbst entgegen, der Zeit und Kraft des Schülers für eine sinnlose Tätigkeit in Anspruch nimmt. — Um die Jungen an eine gleichmäßige Pflichterfüllung zu gewöhnen, dazu können auch noch andere Mittel dienen. Wenn ich bei meinen Sextanern auf Unfleiß stieß, dann sagte ich ihnen so, wie ich das meinte: ich habe mich so gefreut, euch wiederzusehen und mit euch heute ein tüchtiges Stück im Lateinischen weiterzukommen, und nun habt ihr mir die Freude verdorben. Das half besser als Strafen.

Gegen Unaufmerksamkeit sind äußere Mittel — von denen, die den inneren Menschen angehen, rede ich hier nicht — ein Anruf und die Forderung einer besseren Körperhaltung, ein in kurzen Pausen wiederholtes Fragen desselben Schülers. Das sind geeignetere Mittel als die Furcht vor dem Stocke, denn „Schreck und Furcht", so hat Rudolf Hildebrand*) geschrieben, „gehören nicht in die Seele, die lernen soll, denn sie entleeren die Seele ihres lebendigen, stillwebenden und wachsenden Inhalts, weil sie sie zusammenpressen."

---

*) Vgl. auch A. Matthias: „Ein Kapitel für sich". Seite 391 in den gesammelten Aufsätzen aus „Schule, Unterricht und Erziehung".

Nun aber gegen eine Lüge! Um Abscheu vor der Lüge einzuflößen, gibt es doch viel wirksamere Mittel. Wer Lügen nicht anders kennzeichnen will als Trägesein, der versäumt es, die Wahrhaftigkeit in ihrer ganzen Herrlichkeit seinen Schülern zu zeigen. Es muß den jungen Menschenkindern klar werden, daß es eine elende Feigheit ist, nicht eintreten zu wollen für das, was man gesagt oder getan oder unterlassen hat. Daß Unwahrhaftigkeit das Band des Vertrauens zu zerreißen imstande ist, daß sie seinen Lehrer wie nichts anderes schmerzt, muß der Junge nicht bloß aus den Worten entnehmen. Wenn er erlebt, daß seines Lehrers Blick traurig wird, sobald dieser ihn trifft, und er sich dann erinnert, wie sein Lehrer ihn früher ebenso gern gesehen hat, wie die anderen alle, so wird er begreifen, wie schwer er sich vergangen hat. Mir hat einmal eine Mutter erzählt, wie sie ihren Sohn für immer der Wahrheit zurückgewonnen hat. Sie weinte über seine Lüge, und das machte einen solchen Eindruck auf ihn, daß er sich ihr gegenüber nie wieder unwahr zeigte.

Wenn eine Roheit begangen ist, wenn ein Stärkerer einen Schwächeren überwältigt hat oder mehrere über einen hergefallen sind, dann erscheint manchem als die richtige Vergeltung, daß wiederum der Stärkere in der Person des Lehrers klar macht, wie es tut, wenn man als der Schwächere leiden muß. Aber beweist man so nicht vielmehr durch die Tat dem Schuldigen, daß körperliche Vergewaltigung wohl angewandt werden kann, während man ihm beweisen will, daß sie durchaus unstatthaft ist, daß sie etwas Verachtungswürdiges ist? Man mache ihm klar, daß es keine Heldentat ist, sich über einen Schwächeren herzumachen, daß er seinen Mut nur zeigen kann, wenn er sich an einen Stärkeren heranwagt. Glaubt er aber durch die Schläge des Lehrers Gleiches erlitten und volle Sühne geleistet zu haben, dürfte mit dem körperlichen Schmerz auch die Reue vorüber sein.

Was aber soll geschehen, wenn ein Schüler den Gehorsam geradezu verweigert? Muß er dann nicht gezwungen werden, zu gehorchen? Zweifellos muß er unbedingt gehorchen. Hier ist der Fall, wo der Leiter der Anstalt ohne Bedenken einzuschreiten hat, denn er ist dafür verantwortlich, daß in den Schülern der Geist des Gehorsams lebt, ohne den die sittliche Erziehung und die geistige Bildung nicht gedeihen kann. Er wird aber nicht eine körperliche Züchtigung verhängen, denn es kann sehr wohl vorkommen, daß diese nicht wirkt, und was soll dann geschehen? Er wird also dem Schüler und seinen Eltern sofort keinen Zweifel darüber lassen, daß auf der Schule nicht mehr bleiben kann, wer den Gehorsam verweigert. Wenn der Schüler dann zur Erkenntnis kommt und sich zu beugen entschlossen ist, so dürfte er für lange von seinem Eigensinn geheilt sein.

Ich glaube mich genügend gegen den Verdacht verwahrt zu haben, als redete ich einer übel angebrachten Nachsicht und Verweichlichung das Wort. Von der körperlichen Züchtigung hängt eben durchaus nicht die rechte Zucht ab. Paulsen spricht in seinen Jugenderinnerungen aus, daß die häufigen Schläge auf manche Schülernaturen nur noch soviel Eindruck machten, wie der Vorübergang einer Wolke vor der Sonne. Wir weisen also diese Strafart aus der Schule hinaus, weil sie nicht erreichen hilft, was erreicht werden muß. Wer seine Schüler zu angespannter Übung ihrer jungen Kräfte führen will, wer Arbeitsfreudigkeit und willigen Gehorsam erzielen will, muß über wirksamere Mittel verfügen.

Schläge nützen dazu nicht, richten aber anderen Schaden an. W. Rein hat recht, wenn er behauptet: die körperliche Strafe wirkt nicht bessernd, sondern eher verrohend, und zwar nicht nur auf den Empfänger, sondern auch auf den Vollstrecker. In einer Klasse, in der zuviel von loser Hand der Stock gebraucht wird, zieht leicht ein knechtischer Geist ein; wo aber die Erzieher mit vornehmeren Mitteln auf das Gemüt zu wirken verstehen, da wird immer mehr aus Ehrgefühl das Rechte getan und das Unrechte unterlassen werden. Vornehmheit verpflichtet immer. Und die Erkenntnis, daß sie sich der Freundschaft eines charaktervollen Mannes zu erfreuen haben, wird die Schüler dahin streben lassen, sich dieses Gut zu erhalten, und sollten sie sich einmal dessen unwürdig gezeigt haben, es sich schnell wieder zu erringen. Aber nicht bloß in den Augen der Schüler, sondern auch der Eltern und der anderen Stände wird der Lehrerstand erheblich an Achtung gewinnen, wenn er nicht mehr des traurigen „Bakelamtes waltet", sondern allein mit seiner geistigen Überlegenheit sich die Herrschaft über die Jugend sichert und durch Mittel, die den betroffenen Knaben nicht erniedrigen und nicht gesundheitlich schädigen können, wohl aber ihn zu einem Menschen zu bilden geeignet sind, der einst im Leben aufrecht und freiwillig seine besten Kräfte an die Arbeit wendet.

Mein Wunsch also ist, daß der körperlichen Züchtigung der Eingang in die höheren Schulen gänzlich verboten wird. Wenn ihr überhaupt die Tür geöffnet bleibt, so liegt die Gefahr nahe, daß sie öfter hereinschlüpft, als ihr erlaubt worden ist.

Als einer der mitten im Schulleben manches Jahr steht, weiß ich sehr wohl, daß es Schüler gegeben hat und geben wird, an denen sich solche Mittel, wie ich sie vorgeschlagen habe, fruchtlos zu erweisen scheinen. Doch sind gewiß die, bei denen sie wirklich gänzlich und für immer fruchtlos sind, so vereinzelte Ausnahmen, daß man sich durch sie nicht beirren lassen darf. Auf manchem Boden reift freilich die Saat des Guten langsamer, und so wird sich erst nach längerer geduldiger Behandlung der Erfolg zeigen. Und wenn von denen, die sich auf der Schule unzugänglich zeigten, noch der größere Teil im Leben nicht bloß äußerlich angesehene sondern auch innerlich tüchtige Männer werden, so sind sie es dadurch gewiß nicht später geworden, daß der Erzieher mit vornehmen Mitteln immer wieder auf sie einzuwirken sich bemüht hat. Dafür könnte ich aus dem Erlebten mehr als ein Beispiel anführen.

Wenn ich die körperliche Züchtigung aus den höheren Schulen hinausgewiesen wissen möchte, so will ich damit nicht gemeint haben, daß diese Strafart in den anderen Schulen nicht eingeschränkt werden müsse. Vielmehr sollen die höheren Schulen auf diesem Wege vorangehen und vorbildlich wirken, denn für alle Gesellschaftsklassen und alle Stände hat Walther von der Vogelweide das Wort gesagt: Nieman kan mit gerten kindes zuht beherten; den man z' êren bringen mac, dem ist ein wort als ein slac.

Demmin. W. Olsen.

I. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — II. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der juristischen, medizinischen und der philosophischen Fakultät. — III. Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten.

I. Im Wintersemester 1909/10 haben an den Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts an den preußischen Universitäten im ganzen 242 Studierende teilgenommen. Von diesen studierten 241 Rechtswissenschaft, 1 Staatswissenschaften. Das Reifezeugnis eines Gymnasiums hatten 48, eines Realgymnasiums 142, einer Oberrealschule 51, Zeugnisse anderer Schulen 1. Preußen waren 219, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 19, Ausländer 4. Von den Studierenden der Rechtswissenschaft standen 25 im ersten Semester, 48 im zweiten, 17 im dritten, 57 im vierten, 30 im fünften, 48 im sechsten, 6 im siebenten, 6 im achten, 1 im neunten, 1 im elften, 1 im zwölften, 1 im fünfzehnten.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 111, Bonn 22, Breslau 21, Göttingen 8, Greifswald 5, Halle 13, Kiel 23, Königsberg 7, Marburg 17, Münster 15.

II. Im Wintersemester 1909/10 haben an den Anfängerkursen im Griechischen für Studierende der juristischen, medizinischen und philosophischen Fakultät auf den Preußischen Hochschulen im ganzen 158 Studierende teilgenommen, davon 60 Juristen, 3 Mediziner und 95 Angehörige der philosophischen Fakultät. Von letzteren studierten klassische Philologie 1, neuere Philologie 24, Deutsch 44, Geschichte 11, Mathematik und Naturwissenschaften 4, Staatswissenschaften 1, sonstige Fächer 10. Von den Teilnehmern der Kurse hatten 4 das Reifezeugnis eines Gymnasiums, 104 eines Realgymnasiums, 29 einer Oberrealschule und 21 Zeugnisse anderer Schulen. Preußen waren 132, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 24, Ausländer 2. Von den 60 Studierenden der Rechte, die den Kursus besuchten, standen im ersten Semester 17, im zweiten 16, im dritten 5, im vierten 8, im fünften 7, im sechsten 6 und im siebenten 1.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer an diesem Kursus wie folgt: Berlin 83, Breslau 28, Göttingen 5, Greifswald 2, Kiel 22, Königsberg 3, Marburg 11, Münster 4.

III. Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Wintersemester 1909/10. Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Winter-Semester 1909/10 an den preußischen Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Winter-Semester 1909/10 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1134 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1133
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 1

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 895 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 6131 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 5093
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 746
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 292

d) in der Medizinischen Fakultät 3536 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 2832
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 535
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 169

e) in der Philosophischen Fakultät 10221 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 7004
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 1835
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 1382

Hiervon studierten:

1. Philosophie 271 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 210
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 45
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 16

2. Klassische Philologie und Deutsch 3631 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 3297
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 226
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 108

3. Neuere Philologie 1852 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 799
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 617
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 436

4. Geschichte 657 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 544
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 78
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 35

5. Mathematik und Naturwissenschaften 2852 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1528
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 665
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 659
6. Sonstige Studienfächer 958 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 626
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 204
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 128

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 71 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 31 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 323 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 246
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 55
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 22

d) in der Medizinischen Fakultät 189 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 140
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 39
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 10

e) in der Philosophischen Fakultät 528 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 309
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 138
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 81

Hiervon studierten:

1. Philosophie 17 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 10
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 4
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 3
2. Klassische Philologie und Deutsch 135 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 111
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 19
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 5
3. Neuere Philologie 83 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 30
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 33
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 20

4. Geschichte 39 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 31
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 5
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 3

5. Mathematik und Naturwissenschaften 155 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 67
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 49
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 39

6. Sonstige Studienfächer 99 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 60
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 28
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 11

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

Statistisches über das Frauenstudium.

An den preußischen Universitäten studierten im Wintersemester 1909/10 2324 Frauen. Im Wintersemester 1908/09 waren es 1680. Auf die Fakultäten verteilen sie sich wie folgt:

In der	theologischen	1909/10:	39	1908/09	22
„ „	juristischen	„	15	„	17
„ „	medizinischen	„	266	„	188
„ „	philosophischen	„	2004	„	1453

Dieses Mal sind die Immatrikulierten in die Mehrzahl gekommen 1250 gegen 718 im Wintersemester 1908/09. Die Gastzuhörerinnen sind jetzt in der Minderzahl. Inskribiert waren jene 1250

in der	theologischen	Fakultät	5
„ „	juristischen	„	9
„ „	medizinischen	„	232
„ „	philosophischen	„	1004

Das Frauenstudium nimmt, wie man sieht, erheblich zu. Doch liegt der Schwerpunkt ganz bei der philosophischen Fakultät und hier sind es überwiegend die Frauen mit Lehrerinnenbildung, welche mit dem Ziele der Oberlehrerinnenprüfung studieren.

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

II. Programmabhandlungen Ostern 1909.

Religion.

Die Programme aus dem Gebiete des Religionsunterrichts und der Theologie berühren in diesem Jahre keine grundlegenden Fragen der Methode, enthalten aber z. T. recht dankenswerte Anregungen für bestimmte einzelne Teile des Unterrichts.

Die Abhandlung von **Puls, A.,** Bedenken und Wünsche betreffs der Lehrbücher für die biblische Geschichte an höheren Schulen. Kgl. Gymnasium zu Husum. Prog.-No. 378 prüft die Grundsätze für die Herstellung biblischer Geschichtsbücher unter drei Gesichtspunkten. Für die Auswahl des Stoffes verlangt Puls durchaus nur Einzelerzählungen, ohne daß ein geschichtlicher Faden festgehalten werde. Da er den Gebrauch dieser Geschichten auf VI und V einschränkt — eine nach meiner Ansicht richtige Forderung — so kann ich ihm unter der Voraussetzung beistimmen, daß die Einschränkungen innegehalten werden, die sich aus den sonstigen Ausführungen von Puls folgern lassen: 1. daß die Reihenfolge der Erzählungen die zeitliche Folge wahrt, 2. daß die um eine Person gruppierten Geschichten auch in Beziehung zueinander gesetzt werden sollen. Im einzelnen geht er mir in der Beschränkung der Auswahl zu weit. Ich fürchte auch, daß er die Wirkung der neutestamentlichen Geschichten in Quinta ein wenig zu hoch greift. Das Bild Jesu als eines, „der versucht wurde wie andre Menschen, der sittlich kämpfen, erstarken und ausreifen mußte", wird schwerlich nach den Evangelien, in einer Weise zu zeichnen sein, die dem Quintaner faßbar ist. Bezüglich der Textgestaltung verlangt er möglichste Anschaulichkeit und Lokalfarbe — ohne Zweifel mit Recht. Dagegen glaube ich, daß er in der Forderung der Vollständigkeit der Motivierung, der Ausmalung von Andeutungen des Grundtextes zu weit geht. Völlig stimme ich dagegen bezüglich der Forderung mit ihm überein, daß für den sprachlichen Ausdruck nur ein frei behandelter Luthertext zu verwenden sei. Die beigefügten Proben haben mich nur zum Teil völlig befriedigt.

Spezielle Punkte aus dem alten Testament behandeln **Ehrenhauss, Martin,** Das Messiasbild des Micha. Gymnasium zu Stendal. Prog.-No. 342 und **Felsch, Otto,** Die Weissagungen vom Gottesknecht. Buch Jesaja 40—66. Realprogymnasium zu Culmsee. Prog.-No. 50. Abhandlungen

wie die erstere sind dringend erwünscht. Die Behandlung der Prophetie in U II bedarf einer Reihe solcher Arbeiten, die den Stoff für den Lehrer zurechtlegen. Es handelt sich in dieser Arbeit nicht um große wissenschaftliche Ergebnisse, wohl aber um eine geschickte Herausarbeitung der Anschauungen des Propheten. Wer selbst den schwierigen Versuch seit Jahren wiederholt hat, mit den zum Teil noch wenig reifen Untersekundanern aus dem Text der Propheten den Kern ihrer Predigt herauszuarbeiten, wird dankbar jede solche Arbeit begrüßen, durch die ihm die schulmäßige Darstellung einzelner Punkte erleichtert wird. Die Arbeit von Felsch dagegen zeigt nur, wie man es nicht machen soll. Es fehlt ihr die nötige wissenschaftliche Voraussetzung. Jes. 40—66 unbesehen als eine Einheit anzunehmen, geht heute gegenüber den sicheren Ergebnissen der Literarkritik nicht mehr an. Macht man aber diese Voraussetzung, so muß doch der innere Zusammenhang wirklich aufgezeigt werden, was der Verfasser zwar verspricht, aber in keiner Weise hält. Die Ablehnung zeitgeschichtlicher Betrachtung halte ich für grundsätzlich verkehrt. Wie soll man ohne sie ein Verständnis der Predigt der Propheten vermitteln?

Auch auf dem Gebiete der neutestamentlichen Theologie liegen zwei Arbeiten vor: **Johne, Wilhelm,** Die Prinzipien der paulinischen Lehre und das Endgericht. Kgl. Friedrichschule zu Gumbinnen. Prog.-No. 4, und **Wimmer, Otto,** Die Wertung der Güter dieser Welt in der Lehre Jesu. I. Teil. Luisenstädtische Oberrealschule zu Berlin. Prog.-No. 151. Die erste zeigt in sorgfältiger Untersuchung überzeugend, daß die Vorstellung eines einmaligen Gerichtstages Gottes bei Paulus nur als Rest jüdischer Dogmatik in der Theologie des Paulus zu verstehen ist. Verfasser scheidet davon mit Recht den Vergeltungsgedanken, der sehr wohl mit den Grundgedanken des Paulinismus sich ausgleichen läßt. Die Entwicklung der Prinzipien der Lehre des Paulus aus dem Erlebnis seiner Bekehrung ist klar und ansprechend. Ich würde freilich an einigen Stellen noch energischer die Rückbeziehung der Aussagen des Paulus auf seine Erfahrung durchführen. Jedenfalls dürfte, auch abgesehen von dem wissenschaftlichen Ergebnis, die Arbeit bei jeder Lektüre paulinischer Schriften, besonders auch bei der Behandlung des Römerbriefs, zur Vorbereitung recht brauchbar sein. Die andre Arbeit betrifft einen Punkt, der dringend immer erneuter Auseinandersetzung bedarf. Fast überall, besonders aber bei der Behandlung der Bergpredigt und der Sittenlehre müssen wir immer wieder auf den praktischen Wert unsrer Religion zu sprechen kommen. Je mehr der Gesichtspunkt zur Geltung gebracht wird, daß es sich in der Religion nicht so sehr um Anerkennung von Glaubenssätzen als vielmehr um ein praktisches Verhalten handelt, um so mehr tut die Beantwortung der Frage not, wie Jesus selbst sich grundsätzlich zu den Gütern dieser Welt gestellt hat. Die Antwort, die hier gegeben wird, ist anregend und warm geschrieben. Trotzdem kann ich nicht ganz zustimmen. Ich weiche z. B. schon in der Auffassung der Gleichnisse und dem Urteil über den Umfang, in dem sie zu Belegen verwendet werden dürfen, vom Verfasser ab. Überhaupt scheint mir das die schwächste Seite zu sein, wie die Gedanken, denen man vielfach zustimmen kann, mit Jesu Worten in Einklang gesetzt werden. Man bekommt mehrfach den Eindruck einer Konstruktion, die an die neutestamentlichen Texte herangebracht wird und der sie sich fügen müssen. Auch die Teilung der Güter in natürlich-

sinnliche, geistige und sittliche erscheint mir weder ganz einleuchtend noch auch „im Sinne Jesu".

Zur Kirchengeschichte liegen vier Abhandlungen vor: 1. **Wolff, Georg,** Über Mithrasdienst und Mithreen. Kaiser-Friedrich-Gymnasium zu Frankfurt a. M. Prog.-No. 530. 2. **Klee, Rudolf,** Die Regula Monachorum Isidors von Sevilla und ihr Verhältnis zu den übrigen abendländischen Mönchsregeln jener Zeit. Gymnasium Philippinum zu Marburg. Prog.-No. 540. 3. **Draeseke, Johannes,** Analecta Byzantina. I. Die sprachlichen Schwierigkeiten der kirchlichen Verständigung zwischen Morgen- und Abendland. Nach Johannes Bekkos. II. Johannes Bekkos wider Nikolas von Methone. Matthias-Klaudius-Gymnasium zu Wandsbeck. Prog.-No. 386. 4. **Pahnke, Max,** Kleine Beiträge zur Eckhartphilologie. Gymnasium zu Neuhaldensleben. Prog.-No. 334. Die erste Abhandlung gibt eine sehr klare, überaus sachkundige Übersicht über die Bedeutung des Mithrasdienstes, dieses wichtigsten Konkurrenten des werdenden Christentums. Sie ist jedem dringend zu empfehlen, der die Cumontschen Werke nicht gelesen hat und doch ein anschauliches Bild von der Bedeutung dieser Religion in Kürze gewinnen will. Ihre Erwähnung und kurze Besprechung wird sich in der Kirchengeschichte nicht umgehen lassen. Gewinnt doch erst durch solche Hinweise die Geschichte der Verbreitung unsrer Religion im römischen Reich den lebendigen Hintergrund. Die zweite Arbeit — in ihren Ergebnissen bedeutsam — läßt uns ein klares Bild des Klosterlebens im 6. Jahrhundert gewinnen. Die Mönchsregeln selbst sind in ihrem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis noch lange nicht genügend erforscht. Sie liegen auch im allgemeinen etwas abseits. Gerade deswegen ist eine solche Einführung nur dankbar zu begrüßen. Die konkrete Gestaltung der Frömmigkeit ist ja überhaupt ein Gebiet, dem gegenüber der Entwicklung der Lehre und Gedanken erst in neuerer Zeit die gebührende Beachtung zuteil wird. Auch die Abhandlung Draesekes bringt einen welt- und kirchengeschichtlich bedeutsamen, aber oft recht stiefmütterlich behandelten Abschnitt uns näher: die große Kirchenspaltung des Morgen- und Abendlandes und die Gründe der Trennung beider Kirchen. Es ist freilich nur eine Seite, die hier gestreift wird, aber eine Seite, die doch den Blick auf die tieferen Gründe der Spaltung lenkt. — Die vierte Abhandlung dürfte — wie auch der Verfasser selbst bemerkt — nur die Spezialforscher auf dem Gebiete der deutschen Mystik interessieren.

Schließlich sei noch die Arbeit von **Kluge, Otto,** Beiträge zur Methodik des hebräischen Sprachunterrichts, Bismarck-Gymnasium zu Pyritz, Prog.-No. 203, erwähnt. Sie bringt nicht gerade viel Neues, aber gegenüber der Nichtbeachtung des Hebräischen durch die Lehrpläne ist jede methodische Beschäftigung mit diesem Fache freudig zu begrüßen. Dem Verfasser fehlt es sichtlich an größerer eigener Unterrichtserfahrung auf diesem Gebiete, doch ist sein Urteil fast durchweg recht verständig. Es hätte sich aber nach meiner Ansicht eine Behandlung einer speziellen Frage mehr empfohlen als eine solche Übersicht über das Ganze des Unterrichts, bei der die Syntax doch etwas gar zu kurz gekommen ist.

Roßleben. H. Schmidt.

Zu Philosophie und Pädagogik.

Gartz, Über Comenius. Comenius-Schule (Städt. I. Realschule in Schöneberg) 1909. Progr.-No. 183.

Ein Bericht über die Person, das Leben, das pädagogische und theologische Wirken des Mannes, nach dem die erste Städtische Realschule zu Schöneberg ihren Namen erhalten hat.

Greiner, W., Das Problem der menschlichen Willensfreiheit bei Kant und Schelling (1. Teil). Eisenach 1909. Progr.-No. 911.

Der erste Teil schildert zunächst den Zusammenhang des Freiheitsproblems mit den Systemen von Kant und Schelling; die folgenden Kapitel sollen die Lehre vom empirischen und intelligiblen Charakter und die Entwicklung des positiven und realen Freiheitsbegriffes bei Schelling behandeln.

Halfmann, Hermann, Ein philosophisch-apologetischer Versuch als Grundlage für den Abschluß des Religionsunterrichts in Prima. Itzehoe 1909. Progr.-No. 389.

Die knappen Ausführungen, welche für den Primaner bestimmt sind, geben nach einer kurzen, erkenntnistheoretischen Überlegung im Sinne des kritischen Realismus eine vergleichende Darstellung der naturalistischen, der geistigen und der religiösen Weltanschauung. Wenn auch unter ihnen eine theoretische Entscheidung nicht durchaus möglich ist, so soll die letztere sowohl mit den Ergebnissen der Naturwissenschaft, sowie mit dem philosophischen Standpunkte der geistigen Weltanschauung verträglich und daher deren Einseitigkeit vorzuziehen sein.

Heymann, James, Kritische Erörterungen zur Ethik Schopenhauers. Viktoria-Schule, Berlin, Ostern 1909.

Die Prüfung ergibt eine Reihe von Widersprüchen, welche nicht nur die einzelnen Bestimmungen der Schopenhauerschen Ethik, ihre Lehre von der Gerechtigkeit, ihre Fundamentierung in dem Mitleid erschüttern, sondern ihren ganzen Sinn aufheben, insofern Moral als solche lebengestaltend und lebenfördernd dem Ziel der Erlösung entgegenwirkt.

Johannesson, Paul, Drei Schulreden über Sünde, Tugend und Erlösung. Berlin 1909. Progr.-No. 116.

Drei religiöse Reden, in welchen wiederkehrend ein Vergleich der alttestamentarischen Religiosität mit der römisch-katholischen und der lutherisch-evangelischen die Überlegenheit der letzteren erweist.

Krause, Ernst, Diogenes von Apollonia. Kgl. Gymnasium zu Gnesen, Ostern 1909. Progr.-No. 224.

Fortsetzung der Darstellung der Physik und Anatomie des Diogenes, welche durch eine Zeichnung seiner Aderbeschreibung unterstützt wird.

Litt, Theodor, Lucians philosophische Entwicklung. Kgl. Friedrich Wilhelms-Gymnasium Köln 1909. Progr.-No. 608.

Die Abhandlung will zwischen den beiden extremen, durch Bruns einerseits, durch Helm anderseits vertretenen Auffassungen über Lucians philosophische Entwicklung vermitteln. Weder läßt sich Lucians Schriftstellerei nach einem weit vorausschauenden Plan erklären, noch müsse man wegen der mannigfachen Widersprüche bei ihm auf eine eigentliche Entwicklungsgeschichte verzichten. Vielmehr läßt sich das Fortschreiten Lucians von einem kritiklos übernommenen Kynismus zu einem philosophischen Klassizismus und von dort zu agnostizistischer Entsagung konstruieren.

Mader, Heinrich, Über Ermüdungsmessungen an Schülern. Mettmann 1909. Progr.-No. 692.

Darstellung und Diskussion einer neuen zweckmäßigen Form der Ebbinghausschen Kombinationsmethode für Ermüdungsmessungen.

Richert, Hans, Wer ist eine Persönlichkeit im Sinne Goethes? Kgl. Realschule i. E. zu Pleschen 1909. Progr.-No. 244.

Eine wesentlich auf Zitaten aus Goethe aufgebaute Schilderung seines Persönlichkeitsideals, das auch christlich orientiert sein soll.

Rödder, Paul, Über Humes Erkenntnistheorie. Städt. Realgymnasium i. E. zu Gollnow 1909. Progr.-No. 213.

Nach dem Verfasser sei Hume beim Forschen nach dem Ursprung des Kausalitätsbegriffes auf der richtigen Spur gewesen; doch da er die Realität des Substanzbegriffes geleugnet habe, hätte er die Seele nicht als Einzelwesen (im Sinne von Rehmke) anerkennen und die richtige Quelle des Kausalbegriffes, die in ihren Willenshandlungen gegeben ist, entdecken können.

Stahl, A., Mensch und Welt, ein Beitrag zur philosophischen Unterweisung. Kgl. Gymnasium zu Wesel 1909. Progr.-No. 639.

Eine ausführliche, mit reichen Belegen ausgestattete Darstellung der epikureischen und stoischen Ethik, im Zusammenhang mit ihrem System, als Grundlage für eine philosophische Propädeutik.

Waner, Gerhard A., Studien zur Religionspsychologie. Kgl. Gymnasium zu Plauen, Ostern 1909. Progr.-No. 739.

Diese Studien wollen als wesentliches Element des religiösen Erlebens im Gegensatz zu Schleiermacher und den neueren Religions-Psychologen das Vertrauen begründen, in welchem zugleich die Anerkennung der Herrschaft Gottes, Hingebung, Abhängigkeitsgefühl und Demut einerseits, Gefühl der Stärkung des Ichs und Zuversichtlichkeit anderseits verbunden sind. Eine Einleitung begründet die Notwendigkeit, bei dieser Analyse prinzipiell von der eigenen Psyche auszugehen und die Beobachtung von fremdem Seelenleben nur da heranzuziehen, wo es zur Klärung über das eigene Erleben notwendig ist.

Berlin. Frischeisen-Köhler.

Zu Kunst und Kulturgeschichte.

Von den fünf dem Ref. vorliegenden, Kulturgeschichte, Kunst und Anschauung betreffenden Abhandlungen lassen sich die ersten vier paarweise zusammenfassen. Das erste, auch wissenschaftlich sehr beachtenswerte Paar führt uns ins 18. Jahrhundert. Unter dem Sammeltitel „Artig und Galant" gibt Paul Hoffmann von der Realschule mit Progymnasium zu Frankenberg i. S. (Progr.-No. 769) ein artiges, nach Schminke und Puder duftendes Bukett von vier Rokokoskizzen: 1. Artig und galant, 2. Das Tabaksdöschen, 3. Die Musche (Schönheitspflästerchen), 4. Das l'Hombre. Früher einzeln in den „Grenzboten" veröffentlicht, erscheinen sie hier von wertvollen Quellennachweisen begleitet als ein feinsinniger und anziehender Beitrag zur Geschichte jenes bei aller Schwäche und Oberflächlichkeit doch so liebenswürdigen Zeitalters des Reifrocks und der Puderquaste.

Mit einem weniger vergänglichen Stoff aus derselben Epoche beschäftigen sich die grundlegenden, auf umfassender Kenntnis der einschlägigen Denkmäler und Schriften beruhenden Studien von Hans Kania über „die Architektur der Stadt Potsdam" (Friedrichs-Realgymnasium zu Berlin, Progr.-No. 113), die uns namentlich die vielfachen Wandlungen im baukünstlerischen Geschmack des großen Königs vorführen, wie sie in den noch stehenden Bauten seiner Lieblingsresidenz ihren Niederschlag gefunden haben, und uns so einen intimen Einblick in dessen geniale Persönlichkeit auch nach dieser Seite hin verstatten.

Der Ausschmückung von Anstaltsräumen gilt das zweite Paar, der des Kgl. Gymnasiums zu Schleusingen (Progr.-No. 341) und der der Oberrealschule II i. E. zu Kiel (Progr.-No. 398). Dort führt der Direktor Ferdinand Orth in warmem, begeisterten Vortrag in das Verständnis der plastischen Bildwerke ein, die in sorgsamer Auswahl, dem Verständnis der jedesmaligen Stufe entsprechend, nach einheitlichem Plane auf die einzelnen auch in den Farben dazu abgestimmten Klassenzimmer verteilt sind, vorzüglich solche aus dem Altertum und der Renaissance; manches für die Jugend beherzigenswerte Wort ist eingeflochten. Das Gegenstück hierzu bilden die Mitteilungen von Heinrich Barfod über Korridorschmuck und lebendes Anschauungsmaterial der Kieler Oberrealschule. Hier ward mit Rücksicht auf die verfügbaren Mittel auf die im übrigen als wünschenswert bezeichnete Ausstattung mit rein künstlerischen Werten verzichtet, und die Wandflächen erhalten daher, gleichfalls einheitlich nach Klassenstufen und -Zielen geordnet, ihren Schmuck durch ausgestopfte Tiere in Verbindung mit geographischen und kulturgeschichtlichen Wandbildern. Besonderes Interesse dürfte der Versuch in Anspruch nehmen, außer lebenden Pflanzen auch kleinere lebende Wirbeltiere, Fische und Insekten in heizbaren Korridor-Doppelfenstern dauernd als Unterrichtsmaterial zu halten.

Klangen schon in dem Schleusinger Programm mehrfach Anregungen des kunsthistorischen Ferienkursus nach, der auf Veranlassung des preußischen Kultusministeriums im Frühjahr 1908 eine stattliche Anzahl preußischer Schulmänner unter Leitung von Professor Paul Schubring in die Hauptkunststätten der italie-

nischen Renaissance geführt hatte, so liefert einen anschaulichen, man kann sagen, tagebuchartigen Bericht zunächst über den Aufenthalt in Florenz Daniel Schöningh im Programm des Kgl. Marien-Gymnasiums zu Posen (Progr.-No. 233), nicht nur für die, welchen es, gleich dem Ref., vergönnt war, an dieser Frühlingsfahrt ins Reich der Kunst teilzunehmen, eine willkommene Erinnerung, sondern auch von allgemeinem Wert für jeden, der in der Wiege der Frührenaissance heimisch ist oder es werden will.

Bonn. Paul Brandt.

Zeichen- und Kunstunterricht.

Kik, C., Zeichnen und Werktätigkeit in amerikanischen, englischen und deutschen Schulen. Wissenschaftliche Beilage zum Programm der Oberrealschule zu Breslau. Ostern 1909. Progr.-No. 307.

Diese Programmarbeit ist das Ergebnis der Studien des Verfassers, auf Grund der großen, von 22 Nationen beschickten Zeichenausstellung gelegentlich des „3. Internationalen Kongresses zur Förderung des Zeichenunterrichts" in London (vom 3.—8. August 1908). Nur wer diese Monster-Zeichenausstellung, wohl die umfassendste, die je stattgefunden, mit eigenen Augen gesehen und selbst studiert hat, ermißt den Fleiß, mit dem der Verfasser in der Überfülle des Dargebotenen den großen Gesichtspunkten, dem Gemeinsamen wie dem Trennenden, nachspürte. Bei strenger Sichtung fand er, daß unter den vielen Nationen nur Amerika, England und Deutschland als selbständig arbeitende und führende angesehen werden können. Eingehend charakterisiert der Verfasser die Grundzüge, nach denen der Zeichen- und Werkunterricht in diesen Staaten geleitet wird. Es fehlt dabei nicht an interessanten und lehrreichen Vergleichen, so daß das eingehende Studium dieser verdienstvollen fleißigen Arbeit auf unsere Schule nur fördernd wirken kann.

Rehfeld, E., Zeichenunterricht und Naturkunde. Beilage zum Jahresbericht des Stettiner Stadtgymnasiums. Ostern 1909. Progr.-No. 207.

Unter besonderem Hinweis auf eine im Frühjahr 1908 in Stettin veranstaltete größere, aus allen Teilen Preußens beschickte Zeichenausstellung legt der Verfasser die innigen Beziehungen dar, die zwischen dem Zeichen- und dem naturkundlichen Unterricht bestehen, führt aus, wie beide Disziplinen, denen gleiche Ziele gesteckt sind — Erziehung zur Erkenntnis durch Beobachtung — sich gegenseitig helfen und fördern.

Kullrich, E. und **Wägler, Karl,** Das Linearzeichnen. Beilage zum Jahresbericht des Realgymnasiums mit Realschule zu Gera. Ostern 1909. Progr.-No. 959.

Betreffs des Linearzeichnens herrscht in mehr als einer Beziehung Unsicherheit und Unklarheit. Aus der Frage, wie er zu erteilen sei, erstand zugleich die andere,

wer ihn zu erteilen habe, der Mathematiker oder der Zeichenlehrer. Die vorliegende Arbeit liefert einen beachtenswerten Beitrag zur Lösung dieser und anderer Fragen. Nach kurzer Darstellung des Wesens und erziehlichen Zweckes des Linearzeichnens gehen die Verfasser auf die Stellung ein, die dem Linearzeichnen an den höheren Schulen gebührt. Sie vertreten die Ansicht, daß keinem Schüler einer höheren Lehranstalt ohne Schaden die Ausbildung im Linearzeichnen ganz fehlen könne, daß dieser Unterricht ganz besonders für schlechte Mathematiker, für Schüler mit schwacher Raumanschauung, notwendig sei. Sehr sorgfältig wird die Frage erörtert: Wer soll den Unterricht erteilen? Als nicht empfehlenswert halten die Verfasser die Verteilung des Unterrichts auf zwei verschiedene Lehrer in einer und derselben Klasse. Als dem Schulganzen am zuträglichsten sehen sie es an, wenn der Mathematiklehrer jeder Klasse zugleich das Linearzeichnen übernimmt. Auch über Lehrstoff-Auswahl, Methode, äußere Einrichtungen u. a. m. enthält die Arbeit Beachtenswertes und so dürfte sie zur Klärung der schwebenden Fragen auf dem Gebiete des Linearzeichnens sicher beitragen.

Altona. Fritz Kuhlmann.

III. Bücherbesprechungen.

Das gesamte Bildungswesen (mit Ausschluß der Hochschulen) **im preußischen Landtag.** Vollständiger stenographischer Bericht über die Verhandlungen der II. Session der 21. Legislaturperiode 1908/09. Bd. 56 von H. Siercks II. Jahrgang 1909. Kiel & Leipzig. Lipsius & Tischer. X u. 724 S. geh. 12 M.

Das im vorigen Jahrgang der Monatschrift S. 456/457 besprochene und empfohlene Buch ist in seiner neuen Gestalt dadurch verbessert, daß es den dort geäußerten Wünschen entsprechend Nummer und Datum der einzelnen Sitzungen aufgenommen hat und im Sachregister wesentlich vervollständigt ist. Es wächst dadurch an Wert, wie auch der Wert damit zunimmt, daß nunmehr der zweite Jahrgang zum ersten hinzukommt. Denn das wird sich im Laufe der Zeit zeigen, daß, je mehr Bände nebeneinander stehen, um so größer die Benutzbarkeit auch für Parlamentarier und solche, die es werden wollen, werden wird, da eine so handliche Ausgabe der Landtagsverhandlungen bisher noch nicht besteht. Solche Bücher wachsen mit den Jahren an Wert, wie guter Wein und kluge Menschen. Das Gegenteil nimmt bekanntlich an Bedeutung ab, je älter es wird. —

Berlin. A. Matthias.

Küffner, K., Die bayerische Oberrealschule vor 100 Jahren. Ein Beitrag zur Geschichte des allgemeinen Normativs und des Realschulwesens. Auf Grund der Quellen dargestellt. Nürnberg 1908. Heerdegen-Barbeck (Bruno Hennings). VIII u. 88 S. 8°. 1,20 M.

Diese Jubiläumsschrift hier anzeigen zu können, gewährt mir eine besondre Freude. Denn dies treffliche Büchlein wird hoffentlich zahlreiche Leser belehren, daß die bayerische und damit die deutsche Oberrealschule als allgemein bildende Anstalt wirklich schon 100 Jahre alt ist, und daß die weit verbreitete Ansicht, sie sei aus Fachschulen allmählich hervorgegangen, auf Irrtum beruht. Aus Küffners vorzüglicher aktenmäßiger Klarlegung geht mit größter Deutlichkeit hervor, daß das am 11. Januar 1809 in Nürnberg eröffnete Realinstitut wie das gleiche in Augsburg in keiner Weise auf eine Fachausbildung berechnet und auch durchaus nicht aus Erwägungen fachlicher Art hervorgegangen war.

Der Schöpfer dieser höheren realistischen Schulen war Friedrich Immanuel Niethammer aus Bielstein in Württemberg. Von Haus aus Theologe, ging

er zu philosophischen und weiteren Studien nach Jena, wo er sich an den Theologen Paulus, den Philosophen Reinhard, aber auch an Schiller und Goethe eng anschloß; auch Hufeland, Humboldt, Schelling, Hegel und Fichte zählten zu seinen näheren Freunden. Von Jena aus, wo er als Lehrer in der philosophischen und dann in der theologischen Fakultät gewirkt hatte, wurde er 1804 als Professor der evangelischen Theologie nach Würzburg, 1805 als Konsistorialrat und Oberschulkommissär des Mainkreises nach Bamberg und 1807 zur obersten Leitung des Schulwesens nach München in das Ministerium des Innern berufen.

Mit wissenschaftlicher Gründlichkeit ging er an seine Aufgabe, eine Revision der bestehenden Schulordnung vorzubereiten. Niethammer sah ein, daß bei den gesteigerten Bildungsforderungen eine Schulgattung nicht genügte. Da nun ein Teil der Schüler mehr Anlage für das Reale, der andre mehr für das Ideale besitze, so müsse einzig und allein dieser Hauptunterschied der Anlagen der Ausgangspunkt für die Klassifikation der Schulen in Gymnasien und realistische Unterrichtsanstalten sein. Somit wurden die beiden Bildungswege, der humanistische und realistische, als gleichberechtigt nebeneinandergestellt. Aber auf beiden Anstalten soll „Erziehungsunterricht" getrieben werden. Ist Niethammer durch Schaffen dieses Begriffs Vorläufer Herbarts geworden, so hat er durch die philosophische Begründung der beiden Bildungswege Spilleke vorgearbeitet, welcher dem Gymnasium die philologisch-historische, der Realschule die mathematisch-physikalische Bildungsrichtung in gleicher Würde zugewiesen hat entsprechend den beiden Grundtrieben der menschlichen Seele nach dem Erkennen und nach dem Bilden.

So wurden denn trotz heftiger Anfeindungen von humanistischer Seite durch das Allgemeine Normativ vom 3. November 1808 den Progymnasien 18 lateinlose Realschulen und den Gymnasien 2 Realinstitute mit fast gleichen Berechtigungen gegenübergestellt. Die genauere Einrichtung dieser lateinlosen Vollanstalten und ihr segensreiches Blühen und Wirken möge man in dem schönen Werkchen selbst nachlesen (auch der Artikel „Oberrealschule" in Reins Handbuch der Pädagogik gibt einen knappen Abriß). Die altbayerische Reaktion, das mächtig erstarkende Altphilologentum und wohl auch die Gegnerschaft der katholischen Geistlichkeit vernichteten schon 1816 diese blühenden Anstalten.

Hoffentlich wird uns nun bald eine ähnliche Monographie über die erste Vorläuferin der Oberrealschule, die 1765 von Friedrich dem Großen gegründete *académie des nobles* in Berlin, beschert.

Marburg. K. Knabe.

Veröffentlichungen der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg. 1. Heft. Im Auftrage des Vorstandes herausgegeben von Professor Dr. Eugen Grünwald. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung. 87 S. 8°. geh. 1 M.

Diese ihre erste Veröffentlichung gibt in der Einleitung als Zweck der Vereinigung an: Sie solle ein Mittelpunkt sein für alle, denen Fortbestand und Weiterentwicklung des Gymnasiums in seiner durch das Griechische bestimmten Eigenart ein allgemeines, vaterländisches Interesse bedeute.

Und die Vertretung dieser Sache ruht sichtlich in den besten Händen. Ohne in den beim Kampf um die Schule leider nicht selten beliebten, persönlich gehässigen Ton zu verfallen, besprechen Gymnasialdirektor Dr. Lück, Oberlehrer Dr. Bösch, Geheimrat Dr. Friedensburg in je einer und der Herausgeber in sechs Abhandlungen, die bisher vereinzelt in Zeitungsbeilagen erschienen waren, wichtige Tagesfragen in durchweg vornehmer, sachlicher, nicht selten von feinem Humor (besonders der Friedensburgsche Artikel) gewürzter Weise. Überaus wohltuend berührt das duldsame Verständnis für die Verfechter der anderen Schulgattungen, um so berechtigter ist dann aber auch der Wunsch, daß nicht länger die Kreise des Gymnasiums gestört und „von ihm immer neue Opfer auf dem modernen Götzenaltar des Utilitarismus gefordert werden, der uns an äußeren Gütern reich machen mag, aber an inneren verarmen läßt" (S. 87). Das Büchlein gibt sich damit als eine Verteidigungsschrift der eigenen, selbständigen Interessen des Gymnasiums, ohne offensiven Charakter, und wird von allen Freunden humanistischer Bildung, auch außerhalb des Kreises, für den es zunächst bestimmt ist, mit Beifall gelesen werden.

Für nicht einverstanden muß ich mich mit dem vom Herausgeber S. 71 aufgestellten Satz erklären, auch die Lektürestunden müßten fortwährend durch grammatische Exkurse unterbrochen werden. Wenn sich solche auch nie ganz werden vermeiden lassen, so ist doch die Forderung in dieser Fassung Wasser auf die Mühlen unserer Gegner, deren Angriffe gerade in dieser Hinsicht übrigens S. 16 gebührend zurückgewiesen werden, und zum reinen Genuß des Schriftstellers lassen derartige Digressionen nicht kommen. Für grammatische Übungen müssen die beiden dafür angesetzten Stunden genügen.

Auch seiner Verurteilung des obligatorischen englischen Unterrichtes auf dem Gymnasium (S. 82 ff.) vermag ich mich nicht anzuschließen. Gerade die Kenntnis des Englischen wird von dem Gebildeten im späteren Leben oft schmerzlich vermißt, der früher auf der Oberstufe durch anderen fakultativen Unterricht (Hebräisch, Zeichnen) oder sonst schon zu sehr in Anspruch genommen war. Dagegen kann ein guter französischer Unterricht die Schüler bis U II in grammatischer und lexikalischer Hinsicht wenigstens so weit fördern, daß sie auf dieser Grundlage sich unschwer selbst weiterbilden und die so gewonnene Zeit der anderen neueren Sprache zuwenden können. Sie werden es in dieser immerhin so weit bringen, sogar einen Schriftsteller wie Shakespeare zu lesen. Auf mehr, etwa auf Befähigung zu flotter Konversation mit Ausländern, muß das Gymnasium ja auch schon beim jetzigen neusprachlichen Unterricht verzichten. Die beiden Druckfehler S. 45 „unparteiisch" für „parteiisch" und „vor" statt „von" werden als solche schon beim flüchtigen Überfliegen um so eher ins Auge fallen, als sie die einzigen in dem Heft sind, dem ich im Interesse der guten Sache noch recht viele ihm ähnliche Nachfolger wünsche.

Soest. Hans Bernhardt.

Schrader, Wilhelm, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. Sechste mit einem Anhange über die neuen Lehrpläne versehene Auflage. Berlin 1906. Ferd. Dümmlers Verlagsbuchhandlung. 624 S. 8°. Brosch. 10 M., Halbfr. 12,50 M.

In den Zeiten, da noch keine Seminaranstalten mit unseren höheren Schulen

verbunden waren, fehlte es unseren Probanden an einer ausreichenden Unterweisung in pädagogischen Fragen und an genügender Anweisung und Einführung in den künftigen Beruf: sie wuchsen etwas wild auf, waren dem Zufall preisgegeben und durften dem Himmel danken, wenn sie einen Direktor bekamen oder ältere Kollegen fanden, an denen sie ein pädagogisches Vorbild sich nehmen konnten. In jenen Zeiten war es ein Segen, daß Wilhelm Schrader in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre als weiser und kluger Berater der Jugend des Lehrerstandes wie ein väterlicher Freund zur Seite stand. Mancher von uns Älteren erinnert sich noch heute mancher guten Stunde, in welcher er sich Rat bei der vornehmen Weisheit Schraders holen konnte, und wenn diese Weisheit auch hier und da zu theoretisch schien und wohl über den Kopf des Jüngers der Pädagogik hinausging, der nach praktischen Winken suchte und feste alltägliche Anweisung im Drange seiner Not haben wollte, es war doch immer eine Art sonntäglichen Genusses und so etwas wie Laienpredigt, wenn man in seinem Schrader las. Die sechste Auflage der Unterrichtslehre ist 1906 erschienen, als Schrader, der 1817 geboren war, nahezu 90 Jahre war, und als neunundachtzigjähriger Mann hat er die Vorrede und den Anhang geschrieben, an dem Buche selbst aber wenig verändert. 1882 war er schon aus dem eigentlichen Schuldienst ausgeschieden, hatte also 27 Jahre keine enge Fühlung mit ihm behalten. So war es ganz natürlich, daß er wenig veränderte und das im wesentlichen stehen und gelten ließ, was er Ende der sechziger Jahre aus dem Schatze seiner damals schon reichen Erfahrung niedergeschrieben hatte. Schraders Meinung war eben, daß die allgemeinen Grundsätze, die sich als sichere Ergebnisse unserer Bildungsarbeit bewährt haben und keiner neuen Begründung bedürfen, auch von ernsthafter Seite nicht angefochten seien, abgesehen von dem Einfluß Herberts und seiner Jünger, der sich inzwischen geltend gemacht hatte, wobei aber weniger die Unterschiede zwischen dieser Richtung und den früher erörterten Bedingungen und Zwecken des Unterrichts als die technische Durchbildung des Verfahrens betont worden seien. Darin hat Schrader recht gehabt und deshalb hat er gut getan, nicht von Grund aus seine erste Niederschrift zu ändern. Gut getan auch deshalb, weil wir dadurch ein Vermächtnis behalten, das in seinem patriarchalischen Charakter immer noch seine Wirkung ausüben muß, ja um so stärker wirken wird, je mehr das Gold, das in diesem Schatze enthalten ist, altes Gold ist. Schrader hat sein Buch zu schreiben unternommen, um die reichen einzelnen Erfahrungen zu sammeln, die auch zu seiner Zeit schon vorlagen, die aber in vieler Beziehung deshalb ohne feste Ergebnisse und ohne allgemeine Geltung waren, weil ihnen die methodische Grundlage und der einigende Mittelpunkt fehlte. Sein Plan war, die Regeln der pädagogischen Kunst bis zu ihrer täglichen Anwendung hinab aus den unabänderlichen Bedingungen wie aus dem höchsten Zwecke aller Erziehung abzuleiten; durch dieses Verfahren solle, wie er meinte, der Leser befähigt werden, ebensowohl die Gründe seines Tuns aus der allgemeinen Idee zu schöpfen und zu rechtfertigen als umgekehrt die Wahrheit dieser Idee in dem täglichen Unterrichtsleben zu erproben. Er wollte die Aufgabe der Geistesbildung als ein lehr- und lernbares Ganze darstellen; wollte für die allgemeinen Erziehungsgrundsätze den Weg der Verwirklichung bis in die besonderen Unterrichtsfächer und für die einzelnen Regeln die ideele Grundlage nachweisen

und somit einheitlich verbinden, was bisher getrennt als leblose Abstraktion oder als eine Summe zufälliger und wechselnder Regeln erschien. Er begnügt sich deshalb und auch aus dem Grunde, weil er die einzelne Persönlichkeit nicht binden will, die Methode hier und da nur anzudeuten, im übrigen aber die besonderer Anwendung der großen Grundsätze dem Lehrer zu überlassen. Die Didaktik der verschiedenen Fächer solle sich zwar an bestimmte allgemeine Normen binden, aber sie solle sich immer wieder erfrischen und beleben an der Wissenschaft selbst, deren Fortschritte sie, wenn auch mit Vorsicht und weiser Beschränkung in sich aufnehmen solle. Und damit komme ich nun auf die Bedeutung des Schraderschen Buches für unsere heutige Zeit und für die Jugend des jetzigen Lehrerstandes: Schrader hat als „Anhänger der Idealphilosophie", wie er sich selber nennt, die ideelle Grundlage der neuzeitlichen praktischen Pädagogik gelegt. Es ist gut, wenn sich jeder, der in der Schule oder für die Schule wirkt, dieser Grundlagen immer wieder bewußt wird. Und das kann er am besten bei Schrader tun. Wenn der alte Herr auch an den neuen Lehrplänen sich nicht recht erfreuen und wenn er auch im Anhange von Reformschulen und von den Wilamowitzschen Anregungen für den griechischen Unterricht nicht recht etwas wissen wollte, wenn er auch die „drei Königreiche" lobte, weil sie sich vorsichtiger als Preußen bei den alten Anstalten und alten Unterrichtsformen gehalten hätten, so soll keiner daran Anstoß nehmen, zumal ja die Entwicklung der Reformanstalten Schrader nicht recht gegeben hat und die drei Königreiche die Vorsicht dran gegeben haben und Preußen gefolgt sind, um nicht zu sagen hier und da sogar schon Preußen überboten haben; man soll um so weniger daran Anstoß nehmen, weil die Art, wie Schrader das Neue gründlich und klug beurteilt, immer so vornehm ist, daß man etwas daraus lernen kann. Dieser Vornehmheit wegen und dann um des idealen Geistes willen, der in dem ganzen Buche weht, ist und bleibt es ein standard work, das in keiner Bibliothek unserer Lehrer fehlen sollte. Daß seit 1868 das Schradersche Buch nur sechs Auflagen erlebt hat, ist gerade nicht sehr rühmlich für unseren Stand. Es mag aber wohl daran liegen, daß die materielle Lage der Lehrerschaft lange Zeit keine so günstige war, daß man sich Bücher wie den Schrader kaufen konnte, ohne unökonomisch zu werden, und daß materielle Sorgen um Nahrung, Rang und Titel im Vordergrunde standen. Jetzt sind bessere Tage gekommen. Hoffentlich merkt man das auch an recht weiter Verbreitung dieses prächtigen Vermächtnisses eines Patriarchen im gelobten Lande der Pädagogik.

Waßner, J., Schule und Haus. Groß-Lichterfelde 1909. Edwin Runge. 31 S. 8°. 0,50 M.

Die Broschüre verdankt einem Vortrage ihre Entstehung, den der frühere Direktor des Lichterfelder Gymnasiums, jetzige Casseler Provinzial-Schulrat, vor einem größeren, hauptsächlich aus Eltern von Schülern bestehenden Publikum gehalten hat. Es ist gleichsam ein Rückblick auf die Arbeit, in der Waßner mit den Eltern gemeinsam in freundlichster Weise gewirkt hat, und zugleich eine Art von Programm für die Tätigkeit, in welcher der Verfasser jetzt auf weiterem Gebiete seine Ideen verwirklichen kann. Das Thema „Schule und Haus" ist zeitgemäß, es steht beständig zur öffentlichen Diskussion und wenn auch viele

darüber geredet haben, so ist doch gut, daß gerade diejenigen das Wort ergreifen, die am meisten dazu berufen sind, die eine reife Erfahrung und ein begründetes Urteil besitzen und die ihr warmes Herz für die Sache auf dem rechten Fleck haben.

Waßner beantwortet die beiden Fragen, wie es nur dahin gekommen sei, daß so viel Not und Klagen sich haben erheben können über die Beziehungen der beiden Lebensmächte, welche doch eng geschlossen zu gemeinsamem Wirken schaffen sollten, und was geschehen könne, um diesen ungesunden Zustand, wenn auch nicht gäuzlich zu beseitigen, so doch zu mildern. Und er gibt eine gute und beherzigenswerte Antwort, aus welcher alle Erzieher, besonders auch die Lehrer recht viel lernen können. Weil eben die erste Frage, die den Tatbestand feststellt, auf Sachkenntnis und auf sachgemäßer und gerechter Beurteilung der obwaltenden Umstände fußt, kann auch die zweite Frage in gerechter Weise und mit ruhiger Sicherheit besprochen werden. Man muß dem trefflichen Büchelchen weiteste Verbreitung wünschen.

Berlin. A. Matthias.

Fritze, Edmund, Pädagogische Rückständigkeiten und Ketzereien. Bremen 1909. Gustav Winter. IV u. 182 S. 8°. 3 M.

Ein pädagogisches Testament. Der hochbetagte, jetzt im Ruhestande lebende Verfasser, durch Arbeiten auf dem Gebiete des Griechischen und Deutschen auch in der wissenschaftlichen Welt nicht unbekannt, hat über vierzig Jahre mit Ehren im Schuldienste gestanden und schon deshalb besonderen Anspruch auf Gehör. Der ehrwürdige Typus des alten Gymnasiallehrers, der im Lateinischen und Griechischen das Herzstück der ihm teuren Gelehrtenschule sieht, der aber bei Darbietung des Unterrichtsstoffes nicht am schalen Zeuge klebt, sondern das ewig frische Quellwasser der Humanität im weitesten Sinne, das dem Jungbrunnen der klassischen Schriftsteller entquillt, seinen Schülern reichen möchte, ein erfahrener Pädagoge, ein warmer Jugendfreund tritt uns aus diesen Blättern entgegen. Der zehnjährige Gymnasialkursus, wie er 1857—1902 in Bremen bestand und wie ihn Johannes Schulze ehemals für Preußen wollte, der dem Direktor zur Seite gesetzte „Konrektor" und „Subrektor", die Unterschätzung der sogenannten Fertigkeiten, des Zeichnens, Singens, Turnens („Turnfahrten sind das Überflüssigste, was ich mir denken kann" S. 49), auch des Handfertigkeitsunterrichts und manches andre könnten freilich einen Rückständigen verraten, aber Forderungen wie die, Französisch und Englisch am Gymnasium zu Pflichtfächern zu machen (wir sind allerdings an der Wasserkante!), Schülervereine (nur keine religiösen Charakters!) zuzulassen, die Zügel in den oberen Klassen zu lockern, auf die deutsche Schrift zu verzichten und ähnliches beweisen doch, daß der Satz des Verfassers, „die gelehrte Schule könne sich nicht ablehnend gegen die Bedürfnisse des praktischen Lebens verhalten", für ihn keine bloße Redensart ist. Von den zwei Teilen des Buches behandelt der erste den Zweck des Gymnasiums und dessen äußere und innere Verfassung, der zweite die einzelnen Unterrichtsfächer — beide mit einer Fülle anregender Erfahrungen, Gedanken und Vorschläge.

Dabei verwahrt sich der Verfasser wiederholt dagegen, als ob er die von ihm eingeschlagenen Wege für die einzig gangbaren hielte: für ihn ist „das Allerwichtigste, daß die Schüler für den Unterricht interessiert werden", daß „nicht das Wissen, sondern die Entwicklung aller Geisteskräfte", daß schließlich „die Anbahnung einer idealistischen Weltanschauung" das Hauptziel allen Unterrichts seien. Und dieses Ziel steckt er nicht nur den klassischen, sondern auch den modernen Sprachen (vgl. dazu Weißenfels in Reins Handbuch S. 780 f.), dem Religions- wie dem Geschichts- und naturwissenschaftlichen Unterrichte. In diesen *necessaria* werden wir alle mit ihm einig sein; für einige *dubia* beanspruche ich Freiheit. Mit Rücksicht auf den Konfirmandenunterricht in U III—U II den Religionsunterricht ganz ausfallen zu lassen, könnte ich mich nicht entschließen: hier soll doch den Schülern etwas andres gegeben werden als dort; im griechischen Kanon möchte ich mehr als 4—5 Gesänge der Odyssee und 6—7 der Ilias gelesen wissen; für ältere Lehrer halte ich es in ihrem eigenen Interesse für angebracht, auch oder einmal wieder in den unteren Klassen zu dozieren; S. 116 bemerkt der Verfasser nach meiner Ansicht sehr richtig, daß der deutsche Aufsatz kein untrüglicher Maßstab für die geistige Reife eines Schülers ist, und läßt doch S. 119 den Abiturientenaufsatz für das Urteil „von entscheidender Wichtigkeit" sein — doch ich breche ab, damit der Verfasser, mit dem ich in der Hauptsache und in vielen — aber durchaus nicht gleichgültigen — Nebendingen übereinstimme, nicht enttäuscht Horazens Wort Ep. II, 3, 4 auf meine Kritik anwende.

Berlin. E. Grünwald.

Jodl, F., Lehrbuch der Psychologie. Dritte Auflage. Zwei Bände. I. Band XXII u. 472 S., II. Band X u. 518 S. 8°. Stuttgart und Berlin 1908. J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger. geh. 16 M.

Wir haben ein groß angelegtes Werk vor uns, welches bereits in dritter Auflage erschienen ist, ein Beweis für den Beifall, welchen es sich erworben hat. In der neueren Zeit ist ja das Interesse für philosophische, insbesondre psychologische Erörterungen lebhafter geworden als früher; dies beweist wohl am besten die immer steigende Zahl einschlägiger Schriften, die für weitere Kreise Gebildeter bestimmt sind. Unser Buch hier ist nun sowohl für gebildete Leser, die sich über psychologische Fragen genauer unterrichten wollen, wie auch für den Mann der Wissenschaft geeignet und berechnet. Danach hat Verfasser seine ganze Darstellung eingerichtet, die einerseits gründliche wissenschaftliche Tiefe bekundet, anderseits aber auch für den einigermaßen angeregten Geist — eine gewisse Vorbildung ist ja natürlich für eine solche Lektüre immer unerläßlich — leicht faßlich und verständlich ist.

Wie alle philosophischen Darlegungen, so sind auch die psychologischen naturgemäß in gewissem Sinne subjektiv, auf eine allgemein gültige Erfahrung kann man hier unmöglich rechnen. So muß man denn den Gedankengängen des Verfassers folgen, und man wird dies bei seiner anregenden Darstellung gern tun, die den Leser durch das ganze weite Gebiet der Erscheinungen des Seelenlebens und seiner Äußerungen führt. Besonders hervorheben möchten wir, daß das Psychologische immer im engen Zusammenhange auch mit dem Physischen dargestellt erscheint,

was dem denkenden Leser die interessantesten Ausblicke eröffnet und auf seine eigenen Beobachtungen und Erfahrungen zurückführt.

Der reiche Inhalt des Buches gliedert sich in zwei Teile: einen allgemeinen und einen speziellen. Der allgemeine, 217 Seiten umfassende Teil gibt die Grundlage in 3 Kapiteln: I. Aufgabe und Methode der Psychologie. II. Leib und Seele. III. Beschreibung und Gliederung der Bewußtseinserscheinungen im allgemeinen. Über die Gedankenentwicklung in den einzelnen Abschnitten orientiert hier wie im zweiten Hauptteile die vorausgeschickte genaue Inhaltsübersicht. Nach einer ganz allgemeinen, von dem Begriff der Wissenschaft ausgehenden Einleitung gibt Verfasser eine Definition des Begriffs Psychologie, die wir, weil sie für das ganze Werk charakteristisch ist, hierher setzen wollen: „Die Psychologie ist die Wissenschaft von den Formen und Naturgesetzen des normalen Verlaufs der Bewußtseinserscheinungen, welche im menschlich-tierischen Organismus mit den Vorgängen des Lebens und der Anpassung des Organismus an die ihn umgebenden Medien verbunden sind, und deren Gesamtheit wir als seelische (psychische) Funktionen oder Prozesse bezeichnen." In der Folge wird das Verhältnis andrer philosophischer Wissenschaften zur Psychologie gekennzeichnet. Gerade die Einschränkung auf die Naturgesetze der Bewußtseinserscheinungen ist bei der Psychologie das Wichtige. — Von großem Interesse ist im weiteren Verlaufe das Verhältnis von Leib und Seele; Verfasser kommt bei der Entwicklung desselben zu dem Begriff der Gesetzmäßigkeit im Geistesleben und im Naturleben. Danach folgt die Beschreibung und Gliederung der Bewußtseinserscheinungen im allgemeinen. Hier handelt Verfasser zunächst von dem Wesen des Bewußtseins, von dem Bewußten und vom Unbewußten; sodann erläutert er die Grundfunktionen des Bewußtseins und zeigt die Entwicklungsstufen des Bewußtseins. — Nachdem wir so durch die Vorhalle gewandert sind, kommen wir zu dem zweiten speziellen Teile. Das 4. Kapitel handelt hier von den Empfindungen (1. Von den Formen und Gesetzen der Empfindungen im allgemeinen. 2. Maßmethoden der Empfindung [Psychophysik]), das 3. behandelt dann die einzelnen Sinnesgebiete (1. Vitalempfindungen. 2. Bewegungsempfindungen. 3. Hautempfindungen. 4. Geschmack und Geruch. 5. Gehörsempfindungen. 6. Gesichtsempfindungen: a) der Sehapparat und die Raumempfindungen, b) Licht- und Farbenempfindungen). — Wir glauben diese Gliederung des Inhalts angeben zu müssen, um den Gedankengang des Verfassers darzustellen. Man wird bei einer eingehenderen Beschäftigung mit dem Werke von der reichen Fülle in der Gedankenentwicklung überrascht, ebenso von dem eingehenden Studium der wichtigsten einschlägigen Werke, welches Verfasser getrieben haben muß. Der Heranziehung solcher einschlägigen Schriften und einer Bezugnahme auf solche begegnen wir sehr häufig. Der Gebildete, welcher Sinn und Verständnis für philosophische Gegenstände hat, lernt bei einer genaueren Lektüre des interessanten Buches einen tieferen Einblick tun in sein eigenes geistiges Leben, seine mannigfachen Regungen und den Zusammenhang derselben mit seinem leiblichen Dasein, die Funktionen seiner Sinne und wie dieselben mit den Organen derselben zusammenhängen. Er lernt den Zusammenhang seiner geistigen Natur mit seiner physischen genauer erfassen und begreifen. So manche Rätsel werden sich ihm dabei lösen. — Ganz besonders geeignet erscheint uns Jodls Werk

für den angehenden Jünger der Wissenschaft, den Studierenden. Welchem Fache er sich auch widmen mag, von der Philosophie muß er sich wohl nach der Meinung aller Einsichtigen eine Anzahl von Begriffen aneignen, namentlich von der Psychologie. Eine gewisse Beschäftigung mit philosophischen Fragen wird denn auch wohl von dem Studierenden einer jeden Fakultät verlangt. Für Studierende ist nun das hier in Rede stehende Werk ganz besonders zu empfehlen: sie werden aus demselben eine gründliche Kenntnis entnehmen können. Vor allem wird es der zukünftige Oberlehrer mit Nutzen studieren. Über den Zusammenhang der Pädagogik gerade mit psychologischen Fragen und Gesetzen ist neuerdings viel nachgedacht und geschrieben worden, und es wird den Studierenden der Philologie mit Recht eine gründliche Beschäftigung mit der Psychologie sehr empfohlen. Beruht doch die pädagogische Tätigkeit naturgemäß sehr auf dem psychologischen Verständnis des jugendlichen Geistes. Eine gründliche Beschäftigung mit dem geist- und gedankenreichen Buche sei demnach gerade den Philologen und auch den jungen Oberlehrern warm empfohlen. — Das Werk noch eingehender hier zu behandeln, erschien mir deshalb nicht recht am Platze, weil es bereits in dritter Auflage erschienen und so sicherlich schon in den weiteren Kreisen der Gelehrten und Fachmänner sowie in denen der Gebildeten bekannt ist.

Budde, G., Philosophisches Lesebuch für den deutschen Unterricht der Oberstufe aller höheren Lehranstalten. Mit biographischen Einleitungen und Anmerkungen. Mit einem Begleitwort von Geh. Hofrat Universitätsprofessor Dr. R. Eucken in Jena. Hannover und Leipzig 1908. Hahnsche Buchhandlung. VIII u. 385 S. 8°. 4 M.

In den letzten Jahren sind mehrere Hilfsbücher für den philosophischen Unterricht an den höheren Lehranstalten erschienen, welche eine Anzahl von Lesestücken philosophischen Inhalts bieten. Die neueste Erscheinung dieser Art ist das vorliegende philosophische Lesebuch, in dem wir eine ganze Reihe von Philosophen, im ganzen 16, vertreten finden. Die Auswahl beginnt mit Leibniz, und zwar mit der Monadologie, es folgen Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Schleiermacher, Herbart, Schopenhauer, Fechner, Lotze, Trendelenburg, Münch, Helmholtz, Schmoller, Paulsen, Eucken. Gewählt sind durchweg so recht charakteristische Abschnitte aus den Schriften der Philosophen, die wohl geeignet sind, die Bildung der Primaner zu vertiefen, und zwar in Verbindung mit der Lektüre der Dichter. Der Inhalt des Buches umfaßt im ganzen 30 zum Teil umfangreiche Stücke des verschiedensten Inhalts, wie das ja schon die Namen der Verfasser bekunden. Die Auswahl ist reichlich ausgefallen, weil der Herausgeber alle Arten von höheren Lehranstalten dabei im Auge hatte und allen etwas Passendes zu bieten bestrebt war. Wenn Schüler und Schülerinnen (denn auch an Mädchenschulen hat Budde gedacht) der höheren Klassen auch nur einen Teil des hier gebotenen Stoffes durcharbeiten, so werden sie dadurch eine wesentliche Bereicherung ihres Gedankenstoffes erfahren und ihre geistige Bildung sehr vertiefen. — Es treten heutzutage so manche wichtigen Fragen an den jugendlichen Geist heran, die auf eine Entscheidung drängen, da kommt es ihnen, wie K. Eucken in seinem Begleitwort zu dem Buche sagt, darauf an, „die aufstrebende Gedankenbewegung in richtige

Bahnen zu lenken", wozu nichts geeigneter sei, als die unmittelbare Berührung mit der Gedankenarbeit von Männern, welche dieser ihr Leben widmeten.

Die Einrichtung des Buches ist der der fremdsprachlichen Lesebücher angepaßt. Überall ist den Auszügen aus den Texten der philosophischen Schriftsteller eine kurze Lebensbeschreibung derselben vorangeschickt, die in klarer Weise nicht allein über den äußeren Verlauf des Lebens, sondern auch über das Verhältnis zu seiner Zeit und über die Schriften berichtet. Daneben geht eine Reihe von Fußnoten, die die erforderlichen Erläuterungen sachlicher und sprachlicher Art bieten. Noch erwähnen wir, daß von einer Aufnahme philosophischer Schriften aus dem klassischem Altertum Abstand genommen ist, weil diese im Urtext gelesen werden.

Die Idee des Verfassers ist als eine durchaus glückliche zu bezeichnen. Die Ausführung ist ihm trefflich gelungen. Außer diesem deutschen philosophischen Lesebuche hat er auch ein philosophisches Lesebuch für den französischen und eines für den englischen Unterricht der Oberstufe herausgegeben, die auf ihren Gebieten für die Fremdsprachen denselben Zweck verfolgen, wie das hier in Rede stehende für den deutschen Unterricht. Das Ganze ist ein großzügig angelegtes Werk, welches unsern höheren Schulen großen Nutzen bringen kann. Nur ein Bedenken können wir nicht unterdrücken: Verfasser weist sein Buch dem deutschen Unterricht zu. Dieser hat aber recht viele und wichtige Aufgaben zu erledigen bei im ganzen recht beschränkter Zeit. Demnach wird die Lektüre von Abschnitten aus dem vorliegenden Buche, wie wir glauben, wie die so mancher andern Schriftwerke als Privatlektüre betrieben und behandelt werden müssen mit nachfolgender Kontrolle. Aber allerdings wird sie auch so von Nutzen sein können.

Köslin. R. Jonas.

Meumann, E., Intelligenz und Wille. Leipzig 1908. Quelle & Meyer. VII u. 290 S. 8°. geb. 4,40 M.

Das Werk des bekannten Psychologen ruht auf breiter Grundlage. Erfahrungen bei der Ausbildung von Sportsmännern, Artisten, Musikern und andern Künstlern, Beobachtungen des täglichen Lebens, Resultate der modernen experimentellen Psychologie — das alles wird von dem Verfasser zur Behandlung seines Themas herangezogen. Dabei ist die Darstellung durchweg klar, leicht verständlich und durch eine Fülle interessanten Materials belebt, und doch kommt bei dem Buch kein reiner Eindruck heraus. Das liegt an einem gewissen Zwiespalt in dem Werk selbst. Sein letztes Ziel ist die Lösung der alten Streitfrage, ob der Wille oder die Intelligenz die primäre Funktion unsrer Psyche ist, und zwar will er im Gegensatz zu den jetzt vorwaltenden voluntaristischen Anschauungen eine intellektualistische Auffassung des Seelenlebens stützen. Aber diesem Zweck wird die Gestaltung des Werkes nicht streng untergeordnet, es wird vielmehr daneben ein Überblick über die reiche Entwicklung der Erforschung der Intelligenz gegeben. So gewinnt das Werk zwar an Fülle, aber es verliert an Einheit.

Der Denker, der experimentelle Forscher, der Künstler, der Leiter großer industrieller oder kaufmännischer Unternehmung stellen einige von den vielen verschiedenen Typen der Intelligenz dar. Wie kommen diese Typen zustande?

Das wird an der Hand des Verfassers leicht verständlich, wenn er die Intelligenz gleichsam in ihre Komponenten zerlegt und aus der verschiedenartigen Ausbildung, die die Komponenten erfahren, die Verschiedenheit der Intelligenz zu begreifen versucht. Ein Beispiel: Intellektuelle Fähigkeiten können sich nur da zu großer Höhe entwickeln, wo eine rege Aufmerksamkeit vorhanden ist. Aber wie verschieden kann die Aufmerksamkeit geartet sein! Sie kann sich mit Vorliebe intensiv auf einige, wenige Punkte richten oder kann von Natur extensiv sein und lieber eine große Zahl von Umständen gleichzeitig ins Auge fassen, sie kann ohne neuen Anreiz von selbst konstant bleiben oder des wechselnden Reizes bedürfen, um sich auf gleicher Höhe zu halten, sie kann schnell oder langsam erregt werden, sie kann mehr auf die sinnliche Welt oder mehr intellektuell gewendet sein. Nach dem Typus der Aufmerksamkeit, der einem Menschen eigen ist, bestimmt sich die Lebenssphäre, in die er hineingehört. Beobachtungsgabe, Gedächtnis und Phantasie sind die materiellen Bedingungen der geistigen Entwicklung, je nach dem eine dieser Funktionen vorwiegt, bildet sich eine besondre Form der Intelligenz — der Beobachter, der Gedächtnismensch, der Erfinder, der Mann der Pläne und Entwürfe. Aber Beobachtung, Gedächtnis und Phantasie können wiederum sehr verschieden geartet sein und daraus entspringen wieder verschiedene Typen. Eine unerschöpfliche Mannigfaltigkeit tut sich hier auf. Sie wird noch dadurch vermehrt, daß der Verfasser auch der verschiedenen Typen des Vorstellens gedenkt — des visuellen, des akustischen und des motorischen Typus — und endlich dadurch, daß er die theoretischen Intelligenzen danach charakterisiert, ob sie vorzüglich kritisch oder intuitiv sind, ob sie in der bohrenden Analyse überkommener Lehren oder in der kühnen Divination neuer Zusammenhänge ihre Stärke haben.

Das Wesen der Intelligenz findet der Verfasser schließlich in dem begrifflichen, beziehenden Denken, in der Fähigkeit, mit klarem Bewußtsein der Gründe zu urteilen. Hier schließt sich eine sehr interessante Wendung an. Beobachtungsgabe, Gedächtnis, Phantasie sind zwar notwendige Bedingungen für die Entwicklung höherer Intelligenz, aber sie werden ihr anderseits gefährlich, wenn sie sich sehr hoch entwickeln. Dann entsteht leicht das, was der Verfasser Äquivalente der Intelligenz nennt. Es wird auf Grund eines reichen Materials, das Beobachtung und Gedächtnis bereitstellen, jedes neue Vorkommnis nach Analogie von früher beurteilt und behandelt; zu begrifflicher Durchdringung kommt es nicht. Nach dem Verfasser werden denn auch die meisten Menschen, soweit sie überhaupt durch den Intellekt bestimmt werden, durch die Äquivalente der Intelligenz, die ihnen eigen sind, geleitet. Eine schwerwiegende Konsequenz. Sie ist indessen unausweichlich, wenn man mit dem Verfasser das begriffliche, beziehende Denken zu dem entscheidenden Kriterium der Intelligenz macht. Aber ist das berechtigt? Verraten Urteile, die sich der begrifflichen Begründung entziehen, nicht sehr oft eine sehr hohe Intelligenz? Die Beurteilung der Kreditwürdigkeit eines Kaufmannes, die Erwägungen, die der Untersuchungsrichter anstellt, um einem Verbrechen auf die Spur zu kommen, die Maßnahmen des Feldherrn oder des Arztes sind oft auf eine Summe von Tatsachen und Gefühlen gegründet, die sich nicht einzeln fassen lassen und doch den Entschluß mitbestimmen. Soll man den Männern, die solcher Leistung fähig sind, nicht eben darum ein hohes Maß von

Intelligenz zuerkennen? Eine weitere wichtige Frage drängt sich auf. Wie soll sich die Schule den Äquivalenten der Intelligenz gegenüber verhalten? Ihre bisweilen recht stümperhafte Betätigung ist jedem Lehrer wohl vertraut. Aber an zahlreichen Stellen muß der Unterricht selbst sich auf Analogien stützen, die einer tieferen Begründung unzugänglich sind.

Die intellektualistische Denkweise, die hier herrscht, zeigt sich auch in des Verfassers Anschauungen vom Willen. Er charakterisiert ihn durch eine Zielvorstellung, die von einer bewußten Billigung des Zieles begleitet ist, und weiter dadurch, daß sich das Ich anschickt, aktiv auf die Verwirklichung des Zieles hinzuwirken. Der Wille ist also im Sinne des Verfassers von allem triebartigen Streben völlig geschieden, er hat auch keine nähere Beziehung zum Gefühlsleben, sondern findet seinen Ausdruck in einem Handeln nach Grundsätzen. Da ist dem Verfasser die höchste Form des Handelns verwirklicht, wo das ganze Handeln eines Menschen von einem zusammenhängenden System von Grundsätzen beherrscht wird. Die vornehmste Instanz gegen diese Aufstellung ist der Künstler, der ja doch bei seinem Schaffen und in seiner Entwicklung vorzüglich von den instinktiven Antrieben geleitet wird. Aber der Verfasser wird auch durch diesen Einwand nicht erschüttert. Auf Grund seiner Willenslehre bestimmt er dann das Verhältnis von Wille und Intellekt, doch wird dabei die Frage, wie sich das intellektuelle Leben zu den instinktiven Antrieben verhält, nicht erörtert und auch die Frage, wie weit etwa die Erkenntnismittel des Intellekts durch das Interesse des Lebens bestimmt und gestaltet sind, bleibt unberührt.

Wir können dem Verfasser in den allgemeinen philosophischen Anschauungen, zu denen er schließlich gelangt, nicht folgen, möchten aber hervorheben, daß wir seinem Buche besonders aus unsern Kreisen recht zahlreiche Leser wünschen. Es ist hervorragend geeignet, den Lehrer mit fruchtbaren Gesichtspunkten für die Beobachtung und Leitung seiner Schüler auszustatten. Denn es legt ihm tausend Fragen nahe, die er sich eigentlich müßte beantworten können, um seiner Aufgabe gewachsen zu sein. Freilich lehrt es ihn auch, wie schwierig die exakte Beantwortung psychologischer Fragen im einzelnen ist und wie sehr hier alle Untersuchung Stückwerk bleiben muß.

Berlin. G. Louis.

Das Neue Testament in Luthers Übersetzung nach dem Grundtexte berichtigt und verbessert von D. Bernhard Weiß. Taschenausgabe mit Parallel- und Belegstellen. Leipzig 1909. J. C. Hinrichssche Buchhandlung. I u. 383 S. Broschiert 1,50 M., in grau Leinen 2 M., in schwarz mit Goldtitel 2,40 M. gr. 8°.

Das Problem, ein deutsches Neues Testament zu schaffen, welches einerseits eine dem Stande der heutigen Forschung entsprechende korrekte Übersetzung des griechischen Originals gab, andrerseits den klassischen, in seiner sprachlichen Schönheit unerreichbaren Luthertext möglichst beibehielt, ist von Bernhard Weiß, den man selbst einen Klassiker unter den Meistern neutestamentlicher Studien nennen darf, bereits in dem im V. Jahrgang S. 200 ff. rezensierten größeren Werke gelöst worden. Daß diese Lösung vor den verschiedensten theologischen Richtungen Anerkennung gefunden hat, spricht für ihre Objektivität, wie für den

dauernden Wert der Arbeit. Bezeichnet doch R. Seeberg „das Erscheinen des Weißschen Buches" „als ein kirchliches Ereignis", und A. Titius „behauptet getrost", „daß es kein derartiges Werk von gleich konservativer Haltung und gleicher Höhe der wissenschaftlichen Leistung gibt." Allein das zweibändige Werk ist durch die verbindenden Texterläuterungen sehr umfangreich (568+543 Seiten) und für einen Massenvertrieb trotz des verhältnismäßig billigen Preises zu 10 resp. 12 Mk. schwerer geeignet, wenn es auch bereits die zweite Auflage erlebt hat. Daher wird weniger Bemittelten das Erscheinen einer wohlfeilen bloßen Textausgabe ohne den verbindenden Kommentar hochwillkommen sein. Weiß hat sich darin noch mehr dem Luthertext angeschlossen als in der ersten Version. War ihm bei dieser auch die formelle Korrektheit wichtig, so haben ihn hier vorwiegend sachliche Gründe bestimmt. Es ist eine sehr interessante Arbeit, den Luthertext mit den beiden Weißtexten zu vergleichen, um zu erkennen, mit wieviel Takt und Liebe der greise Gelehrte gearbeitet hat. Luther übersetzt Matth. 5, 18: „Bis daß Himmel und Erde zergehe, wird nicht zergehen der kleinste Buchstabe, noch ein Tüttel vom Gesetze." Weiß verwandelte in der ersten Ausgabe den heut schwer verständlichen „Tüttel" korrekt in „Häkchen". Das gab aber durch die Vokaländerung dem sehr bekannten Spruche ein fremdartiges Gepräge. Sehr glücklich ist daher die Änderung in der zweiten Ausgabe: „Ein Strichlein", wodurch ein ähnlicher Vokal und eine ähnliche Diminutivendung erreicht ist. In dieser Ziselierung des Details zeigt sich der feinsinnige Meister. Vorteilhaft ist auch der kontinuierliche Abdruck des Textes ohne Unterbrechung durch die Zahlen der Kapitel und Verse, die an den Rand gesetzt sind. Versabschnitte werden nur durch ein Spatium gegeben. Dadurch liest sich der Text bequem. Es weht etwas von der Luft des Originals hinein. Schließlich sind die Parallel- und Belegstellen von größtem Werte. Unsre offiziellen Bibelausgaben kranken an einer Überladung durch angebliche Belegstellen, deren Auswahl oft nur durch zeitgenössische Dogmatik bestimmt worden ist. Weiß gibt einerseits nur wirkliche Belegstellen, d. h. Zitate aus dem alten Testament, an, andrerseits nur solche Parallelstellen, die sich aus objektiven Gründen rechtfertigen lassen. Möchte das konzentrierte und reife Werk Eingang in die weitesten Volkskreise finden! Es ist ein Denkmal der Vereinigung höchster Wissenschaftlichkeit mit warmem und feinsinnigem Sprachempfinden.

Berlin. Julius Kurth.

Menge, Hermann, Das Neue Testament übersetzt. Mit 40 Vollbildern und Buchschmuck von Franz Stassen. VI u. 714 S. Braunschweig, ohne Jahr. E. Appelhans & Co. Verlag.

Nachdem der Verfasser, wie er in dem schönen Vorwort seines Buches erzählt, vor neun Jahren sein Schulamt niedergelegt hatte, zog es ihn mit immer stärkerem Drange zum Studium der Heiligen Schrift. Dieses Studium, andere Beschäftigung zurückdrängend, brachte als Frucht mühsamer Arbeit die nun vollendet vorliegende Übersetzung des Neuen Testaments. Es ist in der Tat eine reife Frucht. Und man empfindet die Stimmung der Erntefreude dem Verfasser nach. Gewiß überschattet jede Bibelübersetzung der Riesenschatten Luthers. Und die in Luthers Bibelwort

eingefühlte Andacht und erinnerungsreiche Stimmung will sich bisweilen gegen das neue Wort auflehnen. Mit Unrecht. Für den Kultus unserer Kirche wird Luthers Wort stets die Alleinherrschaft besitzen. Aber der gebildete Bibelleser, für den das heilige Buch keine Spruchsammlung mehr ist, und für unsere reifen Schüler ist es eine dringende Notwendigkeit, das Bibelwort einmal des nur zu leicht zur Gewohnheit gewordenen Klanges zu entkleiden und es im neuen Ton der modernen Rede zu hören. Es ist wirklich so, wie der Verfasser sagt: „viele Teile der Lutherbibel sind ohne Hilfsmittel überhaupt nicht mehr richtig zu verstehen und machen geradezu befremdlichen Eindruck." Auch darin hat er recht, daß die revidierte Lutherbibel ihren Zweck nur zum kleinsten Teil erreicht hat. Wer mit reifen Schülern an Anstalten, die kein Griechisch treiben, paulinische Briefe nach Luthers Übersetzung hat lesen müssen, wird die unnützen, nicht in dem Text, sondern in der Übersetzung liegenden Schwierigkeiten als schweres Hemmnis empfunden haben. Unter den Bestrebungen, die Flutwelle religiösen Interesses in unseren Tagen für das Evangelium zu sicherer Wirkung zu bringen, stehen die Versuche, das Neue Testament dem Zeitbewußtsein nahe zu bringen, obenan. Geschult durch seine philologischen Arbeiten, befruchtet durch die reiche Bibelliteratur der modernen Theologie, begabt mit feinem Stilgefühl, ausgezeichnet durch ästhetische Nachempfindung und geleitet durch starkes religiöses Gefühl, hat der Verfasser die schwere Aufgabe glücklich gelöst. Er sagt es selbst, was ihm als Ideal vorgeschwebt hat: er wollte seine Übersetzung nicht nur in ein verständliches modernes Deutsch kleiden, sondern auch auf die Wiedergabe der Stimmung und Färbung jedes Buches oder Abschnittes, ja jeder Stelle bedacht sein, um ebensowohl die unvergleichliche Einfalt und Natürlichkeit der Evangelien zum Ausdruck zu bringen, als auch den außerordentlich mannigfaltigen Stilformen der Briefe Rechnung tragen, welche die ganze Skala der Stimmungen, Gefühle und Leidenschaften durchlaufen und nicht nur belehren, ermahnen und bekennen, sondern auch der Liebe wie dem Zorn und der Bitterkeit, ebenso der jubelnden Freude wie dem wehmütigen oder herben Schmerze Ausdruck verleihen. Damit ist allerdings ein Ideal aufgestellt, das natürlich auch für diese Übersetzung eben ein Ideal geblieben ist. Denn dieses Ideal erreichen hieße die biblischen Schriften nachschaffen. Und das geht über die Kraft. Aber soviel kann gesagt werden, daß diese Übersetzung mit eigentümlichen Vorzügen gleichwertig neben die anderen guten Übersetzungen tritt. Ich habe bei Vergleichung zahlreicher Stellen kaum einmal den anderen Übersetzungen unbedingt den Vorzug geben können, so gewiß sich hier und da streiten läßt, welche Auslegung wissenschaftlich richtiger ist. Beim Streit der Exegeten wird hier das Maß der Zustimmung natürlich verschieden sein. Ich verzichte, Bedenken gegen einzelne Auslegungen vorzubringen. Der Verf. stellt einen Kommentar in Aussicht. Da wird es dann angängig sein, sich mit den Gründen für seine Auffassung auseinanderzusetzen. Wo der Sinn einer Stelle nicht mit Sicherheit festzustellen war, hat er die Worte des Urtextes mit größtmöglicher Genauigkeit wiedergegeben und dem Leser die Aufgabe überlassen, sich selbst mit der Stelle abzufinden. Der Dank des Verfassers an die Verlagsbuchhandlung für die ungewöhnlich schöne Ausstattung des Buches ist durchaus berechtigt. Die Zeichnungen von Fritz Stassen sind sicher eine Zierde, so gewiß der Leser doch

oft anders empfinden wird als der Künstler. Störend ist die Anordnung der Bilder. Sie sind so verteilt, daß man z. B. im Römerbrief Abendmahl, Gethsemane, die Geißelung usf. findet. Wenn es nicht möglich war, die Bilder den passenden Stellen zuzuordnen, so möchte ich sie lieber in einem Anhange vereinigt sehen als an ungeeigneten Stellen auf sie stoßen. Erwünscht wäre eine billige Volks- und Schulausgabe der Übersetzung. Ausstattung und Form eines religiösen Prachtwerkes sind im ganzen der Verbreitung nicht günstig. Wir brauchen moderne Übersetzungen, die mit den billigen Neuen Testamenten in Konkurrenz treten, oder doch als leicht erreichbare Kommentare zur Lutherbibel dienen können.

Pfannmüller, G., Jesus im Urteil der Jahrhunderte. Die bedeutendsten Auffassungen Jesu in Theologie, Philosophie, Literatur und Kunst bis zur Gegenwart. Leipzig 1908. B. G. Teubner. 578 S. 15 Christusbilder. 8°. geb. 5 M.

Harnacks Wort, daß man, um die Totalität einer Persönlichkeit zu erfassen, den Reflex und die Wirkungen ins Auge fassen müsse, die sie in denen gefunden hat, deren Führer und Herr sie geworden ist, hat in der wissenschaftlichen Dogmengeschichte längst methodische Anwendung auf Jesus gefunden. Die Nichttheologen aber wurden durch eine immer mehr anschwellende populäre Leben-Jesu-Literatur mehr verwirrt als gefördert, weil ihnen die entgegengesetzten Anschauungen über Jesu Person und Werk im Hohlspiegel der Polemik arg verzerrt wurden. Es war daher ein glücklicher Gedanke, einmal den Ertrag der wissenschaftlichen Forschung über diese Frage dem Laien in einer Form zugänglich zu machen, daß er die Fülle der Aussagen und Bilder einmal aus dem Munde der betreffenden Männer von Petrus und Paulus bis auf Tolstoi, Losinsky, Naumann selbst hören und beurteilen konnte. Es war weiter geboten, schon um die Universalität Jesu zu erleuchten, die Urteile der Philosophen über ihn, die geistliche und weltliche Literatur, die ihn behandelt, das Christuslied und das Christusbild in seiner Entwicklung vorzuführen. Schließlich war für die einzelnen Epochen eine kurze geschichtliche Orientierung nötig, die das Notwendigste zum Verständnis der Texte brachte. Diese Grundsätze, verbunden mit reifem, wissenschaftlich fundiertem Urteil, psychologisch und ästhetisch geschulter Nachempfindungsfähigkeit, nicht geringer Darstellungskunst, ließen ein Buch entstehen, an dem jeder Leser seine Freude haben muß, da es ihn vertieft und erhebt, das dem Religionslehrer ein willkommnes Hilfsmittel ist, das ich gern in der Hand reifer Schüler sähe. Denn es ist ein hartes aber wahres Wort der Klage und Anklage, wenn Harnack sagen muß, daß der öffentliche Unterricht in unserm Zeitalter nicht geeignet sei, uns das Bild Christi auch nach der Schulzeit und für das ganze Leben eindrucksvoll und als unveräußerlichen Besitz zu erhalten. Wenn die dogmatische Verarbeitung des Lebens Jesu zurückträte hinter dem geschichtlichen Verständnis, wie es Pfannmüllers Buch auch dem reifen Schüler erschließt, wenn die verschiedenartige Strahlenbrechung des Lichtes, das von Jesus ausstrahlt, nicht mehr mit ängstlichem Mißtrauen betrachtet, sondern, mit freudiger Bewunderung angeschaut, sich auswirken kann, dann, aber auch nur dann, wird der reifende Mensch einen Strahl auch in seinem Herzen aufnehmen können, der ihn zu Jesus in innerliche Beziehung setzt. Darum sehe ich in der Fülle der Gesichter, die unser Buch darbietet, keine Gefahr, sondern den Haupt-

vorzug des Buches in seinem Dienst innerhalb der höheren Schulen. Für die zweite Auflage habe ich folgende Bitten: das Charakterbild Jesu des Verfassers müßte nicht am Anfang stehen, da es doch auch nur eins neben anderen ist. Die Synoptiker und ihre Quellen müßten statt dessen klarer zu Worte kommen. Die Erlanger Schule hätte zu Worte kommen müssen, schon darum, weil ihr Christusbild noch eine deutliche Strömung in der Gemeindeorthodoxie beherrscht, manche Tagesberühmtheit gebe ich gern dafür hin. Den Brief des Plinius an Trajan sähe ich gern abgedruckt. In den Literaturangaben durfte bei Lessing Erich Schmidts abschließendes Werk, bei Goethe Siebeck: Goethe als Denker und R. M. Meyers Goethe nicht fehlen. Auch sonst könnten die Literaturangaben hier und da kritischer sein; doch ist gerade dabei das erstemal das erstrebte Ziel nur schwer zu erreichen.

Krieger, G., Evangelische Agende zum Gebrauche für Haus-, Schul- und Anstaltsandachten. I. Teil. Liturgische Andachten bzw. ausgewählte Schriftstellen für alle Wochentage des Kirchen- und Schuljahres. 254 S. und ein Musikanhang. 4°. Wehlau 1908. C. A. Scheffler. 7,50 M.

Diese Schulagende ist aus besondern Verhältnissen heraus geboren. Am Gymnasium zu Braunsberg ist an zwei Tagen, an denen die katholischen Schüler die Messe besuchen, für die evangelischen Schüler eine Morgenandacht von 20 Minuten Dauer vorgesehen. Für diese Andachten hat nun der Verfasser einen liturgischen Schulgottesdienst eingerichtet und nach demselben Schema eine Agende für alle Wochentage entworfen, die er nun der Kritik vorlegt. Die Sonnabend- und Montag-Andachten sind gegenüber den andern erheblich erweitert.

Ich kann nun leider diese Schulagenda nicht empfehlen. Die längeren Andachten erfordern 15—20 Minuten Zeit. Diese Zeit will der Verfasser entweder durch Verkürzung der Pausen gewinnen oder durch früheren Anfang der Andacht (10 Minuten vor 8 Uhr). Beide Vorschläge erscheinen mir nicht diskutabel. Und wenn wirklich, wie der Verfasser hofft, durch einen Federstrich Raum für eine viertelstündige Andacht geschaffen würde, möchte ich diese liturgischen Schulgottesdienste doch nicht eingeführt sehen. Die Andacht besteht in ihrem Kern aus Schriftverlesung und zwar einer längeren alttestamentlichen und einer neutestamentlichen Stelle. Die alttestamentliche Stelle soll nach dem Vorwort „die innere Zusammengehörigkeit und den organischen Zusammenhang zwischen Altem Testament und Neuem Testament zum Bewußtsein bringen — die wirksamste Waffe gegenüber den Gegnern des Alten Testaments". Das Anhören langer und schwieriger Schriftstellen hat nun sicher nicht den religiösen Wert, den der Verfasser ihm zuschreibt. Selbst reife Christen werden bei vielen Stellen nach der Andacht über den Inhalt sich keine klare Rechenschaft geben können. Bei den Schülern aber erzeugt dieses Anhören eine dumpfe Stimmung, die ich für religiös schädlich halte. Es kommt auch hier alles darauf an, das lebendige Gefühl zu erregen. Die Gewöhnung aber, der religiösen Betätigung gegenüber rein passiv sich zu verhalten ohne verständnisvolles Miterleben, ist der Tod echter Andacht. Mit Recht sagt Luther: „Wenn die Kinder den Text können, so lehre sie hernach auch den Verstand, daß sie wissen, was es gesagt sei." Raumer nennt

den durch das Übermaß der Andacht erzeugten Zustand „Abstumpfung" und fügt das schöne Wort hinzu: „Der Herr setzte einen Sabbath auf 6 Wochentage; er wußte wohl, wie der von der irdischen Hülle gedrückte Mensch die feine Luft der hohen Sonntagsregion nicht lange ertragen kann." Was not tut, das ist durch ein kurzes, verständliches Gebet, möglichst nicht in der Sprache Kanaans, den Gedanken vor der Arbeit auf Gott zu lenken, das religiöse Gefühl durch ein Wort anzuregen, ich meine Andachten etwa in der Art der Andachten der „Hilfe", natürlich *mutatis mutandis*, Andachten, die die gewöhnten und leider oft allzu sehr abgenutzten religiösen Vokabeln einmal in der ganzen Frische ihres wahren Inhaltes verständlich und schlicht dem Schüler ans Herz und auf das Gewissen legen. Man rede sich nur nicht ein, daß man durch möglichst viel Schriftverlesung dem reifenden Schüler über die religiös kritische Zeit hinweghelfen könne. Eine Übersättigung mit religiösem Stoff, die Teilnahme an langen Andachten ohne Andacht erzeugen den Tod des religiösen Gefühls. Wie sehr der Verfasser die Andacht unter andern Gesichtspunkten betrachtet, zeigt der oben angeführte Satz über die Tendenz der alttestamentlichen Schriftverlesung. Als Sammlung von schönen Schriftstellen hat die Agende natürlich ihren Wert. Es ist auch durchaus angebracht, bei besondern Gelegenheiten einmal einen liturgischen Schulgottesdienst zu halten. Und da kann auch diese Agende Handreichung tun. Aber für den Alltag des Schullebens wird sie nicht zu empfehlen sein. Daß sie jedoch, die Grundsätze, nach denen sie gearbeitet ist, zugegeben, ein außerordentlich fleißiges und mit innerer Anteilnahme verfaßtes Werk ist, soll ausdrücklich hervorgehoben werden.

Pleschen. Hans Richert.

Kluge, Friedrich, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Siebente verbesserte und vermehrte Auflage. Straßburg 1910. Karl J. Trübner. XVI u. 522 S. Lex.-8°. 9 M.

Die erste Auflage von Kluges Wörterbuch erschien 1881. An der Arbeit für das Buch ist der Verfasser aber schon seit 1879, so daß an die 30 Jahre vergangen sind, die dem trefflichen Buche nunmehr gewidmet sind. Dieser Zeitraum bedeutet viel für die Entwicklung der etymologischen Wissenschaft; davon legt Kluges Buch ein lebendiges Zeugnis ab. Der Betrieb dieser Wissenschaft hat sich von Jahrzehnt zu Jahrzehnt gesteigert, die fachwissenschaftliche Literatur ist so gewaltig angewachsen, daß der einzelne ihr kaum noch zu folgen vermag; nicht nur die Germanistik will berücksichtigt sein, auch die Romanistik und die Slawistik müssen der deutschen Wortforschung zugute kommen; dadurch erweitert sich das Gebiet der deutschen Etymologie fast unübersehbar.

Das hat dem Inhalt des Klugeschen Wörterbuches sein organisches Wachstum gegeben. Eine Vergleichung der ersten Auflage mit der siebenten gibt davon Kunde. Suchte die erste Auflage den Bereich der Etymologie hauptsächlich unter dem Gesichtspunkt der Urverwandtschaft mit den übrigen indogermanischen Sprachen, so sind seitdem neben die vorgeschichtliche Etymologie die Fragen einer rein geschichtlichen Wortbetrachtung mehr als früher in den Vordergrund getreten; besonders seit der 5. Auflage macht sich das bemerkbar.

Das einzelne Wort wird möglichst aus der Zeit seiner Entstehungsgeschichte

erklärt, nicht mehr wird einseitig nach den indogermanischen Wurzeln der Ursprache gesucht. Da es sich hierbei für das Germanentum um einen Zeitraum von etwa zweitausend Jahren handelt, so liegt die Schwierigkeit der Aufgabe darin, jedem einzelnen Wort gleichsam einen Platz in der Geschichte anzuweisen; sind schon die geschichtlichen Wortprobleme oft genug in geheimnisvolles Dunkel eingehüllt, so wachsen die Schwierigkeiten, wenn Fragen vorhistorischer Etymologie zu lösen sind. Da handelt es sich oft nur um Möglichkeiten, um Vermutungen, bei denen dem Subjektivismus ein weites Feld geöffnet, auf dem Planlosigkeit und Irregehen die Gefahren bilden. Diesen Gefahren eines hypothesenreichen Forschungsgebietes hat Kluge mit großer Vorsicht und Umsicht sich stets fernzuhalten gesucht und er hat bei dieser Arbeit den Mut niemals verloren. Unterstützung in seiner Arbeit fand er bei der im Jahre 1900 begründeten Zeitschrift für deutsche Wortforschung, die in ihren ersten zehn nunmehr abgeschlossenen Bänden zahlreiche Bemühungen aufweist, wie man Ursprungsfragen am besten aufhellt. Unterstützung bei seiner mutvollen Arbeit fand Kluge vor allem in seinen eigenen wissenschaftlichen Arbeiten, in denen die rein geschichtlichen Probleme des deutschen Sprachbaus immer mehr in den Mittelpunkt seiner Forschung treten. Den Unterbau bildet seine Schrift „Von Luther bis Lessing" (4. Aufl. 1904), den Ausbau einer rein historischen Sprachbetrachtung im Dienste der Muttersprache übernahmen die Schriften, welche in den Standes- und Berufssprachen die Quellen des deutschen Wortschatzes suchten: „Deutsche Studentensprache 1897", „Rotwelsch" (I, 1900), und „Seemannssprache" (1908, noch im Erscheinen begriffen). Dazu kamen zahlreiche sprachgeschichtliche Aufsätze und Miszellen in den fachwissenschaftlichen Zeitschriften. So ergaben sich immer neue Resultate und so befestigte sich Kluges Methode exakter Wortforschung, deren Ergebnisse nun in der siebenten Auflage als reife Früchte langer Arbeit und gewissenhaften Denkens vorliegen. Einige Stichproben mögen einen Einblick gewähren, wie Kluge schafft und wie er formt. Um einen Vergleich mit Weygand-Hirt zu bieten, seien dieselben Wörter gewählt, die bei der Besprechung des Weygandschen Wörterbuches (S. 123 f. dieser Monatschrift) angeführt wurden.

„Erde F. mhd. ërde, ahd. ërda F. = got. airþa, anord. jǫrð, angels. eorðe, engl. earth, ndl. aarde, asächs. ërtha F. Erde (vgl. noch irden und irdisch). Dazu ohne dentale Ableitung ahd. ëro, anord. jǫrfe „Sand", und außerhalb des Germ. gr. ἔραζε „auf die Erde"; aber lat. arvum „Ackerfeld" (angls. eard) gehört zu der altidg. Wz. ar „pflügen" unter Art." — Von den Zusammensetzungen vom Erdapfel bis Erdzunge wird nur Erdbeere geboten; die übrigen erledigen sich für Kluge dadurch, daß er dem Leser anheimstellt, die einzelnen Bestandteile der Zusammensetzung selber zu suchen. So wird eine Verringerung des Umfangs des Buches erreicht. Eingespart wird außerdem an Raum durch Fortlassen der Eigennamen. In keiner Weise aber wird gespart, wo es sich um die geschichtliche Entwicklung eines Wortes handelt. Zum Vergleiche mit Weygand-Hirt möge das Fremdwort Fiaker dienen: „Fiaker M. als fiacre bei Sperander 1727 und in B. Trichters Lexicon 1742 nur erst als Bezeichnung von Kutschen in Paris, von Moritz 1793, Kinderling 1795 und Campe 1813 allgemein für „Mietkutsche" verzeichnet. Beleg (für Wien) Nicolai 1784 Reise III 261. Aus frz. fiacre (benannt

nach dem hlg. Fiacrius, dessen Bild in Paris das Zeichen eines Hauses war, wo man Lohnkutschen haben konnte; um 1640 kamen in Paris Lohnkutschen mit dem Namen fiacre auf); die wienerische Bedeutung „Kutscher eines Fiaker" schon in einem Briefe Mozarts vom 28. 12. 1782 („daß es ein Fiaker nachsingen könnte")."

Was an dem Klugeschen Wörterbuch so sehr wertvoll ist, ist seine unbedingte Zuverlässigkeit und die Vorsicht, mit der die Ergebnisse der Forschungen verwertet werden. — Das Buch empfehlen würde Eulen nach Athen tragen heißen. Es hat sich von seinen ersten Anfängen an empfohlen und ist an Wert und Gediegenheit mit jeder neuen Auflage gewachsen. Möchten von diesen guten Eigenschaften recht viele Lehrer und auch ältere Schüler unserer höheren Schulen reichen Genuß haben.

Berlin. A. Matthias.

Draheim, H., Vergils Äneis, deutsch in Auswahl. Berlin 1908. Weidmannsche Buchhandlung. IV u. 192 S. 8°. geb. 4 M.

Draheim hat es versucht, Vergils Äneis im reimlosen fünffüßigen jambischen Versmaß zu übersetzen; die Arbeit kann als wohlgelungen bezeichnet werden. Freilich finden sich einzelne Härten, z. B. I, 101 als Jamben:

„Der Simoïs auf seinen Wellen trug."

Die Auswahl ist angemessen; alle Abschnitte, die ich mir selbst früher für die Lektüre in Gymnas. Sekunda ausgewählt habe, finde ich wieder. Nur würde ich die erste Hälfte der Äneis etwas gegenüber der zweiten bevorzugen.

Vergils Äneis ist das Produkt eines langjährigen gelehrten Zimmerstudiums. Deshalb scheint es mir erforderlich, hier und da kurze Anmerkungen unter den Text zu setzen. Besonders bei den ersten 100 Versen müßte man den Leser durch einige Erläuterungen unterstützen, damit er nicht von vornherein abgeschreckt werde.

Die Ausstattung des Buches ist vortrefflich.

Düsseldorf. Heinrich Wolf.

Bornecque, Henri, et **Röttgers, Benno,** Recueil de morceaux choisis d'auteurs français. Livre de lecture consacré plus spécialement au XIX^{me} siècle et destiné à l'enseignement inductif de la littérature française moderne et contemporaine. Deuxième édition, revue et considérablement augmentée. Berlin 1909. Librairie Weidmann. XXIV u. 615 S. geb. 5,40 M. Dazu (als Sonderband): Commentaire littéraire du recueil de morceaux choisis etc. (Inliegend: Supplément au commentaire concernant les morceaux ajoutés dans la deuxième édition.) Berlin 1907. Librairie Weidmann. 116 S. geb. 2,80 M.

Über das 1907 erschienene, etwas ganz Neues darstellende Werk hat sich mit seltener Einmütigkeit die Kritik anerkennend, fast begeistert geäußert. Der beste Beweis für seine Brauchbarkeit ist die nach zwei Jahren nötig gewordene, hier vorliegende 2. Auflage. In ihr sind die Bearbeiter auf einige ihnen angedeutete Verbesserungsvorschläge mit Verständnis eingegangen. Der Recueil hat mit den allbekannten Chrestomathien und Anthologien so gut wie nichts zu tun; er will den Gedanken Stephan Wätzoldts, daß die französische Literatur auf induktivem

Wege immer im Anschluß an die Texte zu behandeln sei, in die Praxis umsetzen. Das ist aber weder möglich an der Hand von Abrissen der Literaturgeschichte, die den Schülern fertige, oberflächliche und von ihnen meist gedankenlos nachgesprochene Urteile übermitteln, noch durch die zahlreichen Sammlungen von Poesie und Prosa mit ihren mannigfachen Titeln. Diese wollen zwar durch Aufnahme verschiedener Bruchstücke die Vielseitigkeit eines Autors beweisen, legen aber seine Entwicklung, sein Verhältnis zu Vorgängern und Nachfolgern, seine Bedeutung für die ganze literarische Strömung nicht klar. Bornecque-Röttgers haben ihre Aufgabe in einem bisher unerreichten Maße durch geschickte und feinsinnige Auswahl der Stücke (auf über 460 Seiten) gelöst. Sich vordem breit machende Schriftsteller ohne Eigenart haben manchen bisher stiefmütterlich behandelten Platz gemacht, die aber ihre Zeit und Gattung trefflich beleuchten: von Ronsard und Malherbe bis zu den Vertretern der Kritik am Ende des 19. Jahrhunderts. Nach einheitlichen Gesichtspunkten ist das Ganze gruppiert. Die Texte aus dem 17. und 18. Jahrhundert, die in der 1. Auflage schlecht weggekommen waren, sind stark vermehrt, von La Bruyère und Bossuet sind reichliche Proben geboten, die Dramatiker kommen zu ihrem Recht, von La Fontaine, der ganz übersehen war, sind auch die pädagogisch wertvollen Fabeln der späteren Bücher herangezogen (vgl. Monatschrift VIII, 826). Die abgedruckten Stücke aus dem 18. Jahrhundert gehören hauptsächlich dem sozial-politischen Gebiete an; Voltaire könnte nicht anschaulicher geschildert werden. Wie der Titel besagt, ruht das Schwergewicht auf dem letzten Jahrhundert, dessen große Meister wohl ohne Ausnahme aufmarschiert sind. Neben den eigentlichen Werken bringt die Auswahl mit Vorliebe theoretische Fragmente: literarische Manifeste, programmartige Auslassungen in Vorreden (so bei Corneille, La Fontaine, V. Hugo). — Außerdem setzt sich der Hauptband noch aus mehreren wichtigen, in französischer Sprache abgefaßten Teilen zusammen. Erstaunlich ist es, wie in ihnen die Herausgeber mit wenig Worten stets das Wesentliche hervorkehren. Von den beiden Inhaltsverzeichnissen ist das zweite, die Stoffe nach Dichtungsgattungen ordnende — gleichsam ein Literaturabriß — von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Es schließen sich an: ein Überblick über die Geschichte der französischen Sprache (6 S.), eine völlig ausreichende Metrik (7 S.), eine historische Darstellung der französischen Literaturgeschichte von ihren Anfängen bis auf unsere Zeit (etwa 17 S.), in der die einleitenden Sätze (auf S. 14) besondere Berücksichtigung verdienen. Sachliche und sprachliche Anmerkungen beanspruchen 94 Seiten. In dem Streben der Bearbeiter, grammatische Schwierigkeiten der klassischen Periode zu beseitigen, wäre ab und zu mehr Beschränkung angebracht. Wertvoll ist am Ende des Bandes eine recht übersichtliche synchronistische Tabelle des 19. Jahrhunderts. In ihr sehen wir auf 18 Seiten zu je 10 Kolumnen die Ereignisse der Politik neben die Erzeugnisse der Literatur, Kunst, Wissenschaft und Technik in Frankreich und dem Ausland gereiht. — Die biographischen Notizen auf nur wenigen Zeilen erklären einzig und allein Eigentümlichkeiten in dem Autor oder seinem Werk, ebenso heben kurze Andeutungen am Kopfe der Stücke oder einer zusammenhängenden Gruppe stets die charakteristischen Züge hervor. So stellt sich Paul Louis Courier, der zu unserer Freude nicht übersehen ist, knapp und treffend als „hélleniste de premier ordre" vor. — Über die Gründe, die Bornecque-

Röttgers zur Aufnahme gerade eines bestimmten Textes bewogen, spricht sich der gedankenreiche Kommentar aus, das Produkt deutscher Gründlichkeit und gallischen Esprits. Seine Lektüre ist ein wahrer Genuß. Der Sonderband (der 1. Auflage ist jetzt noch ein Ergänzungsheftchen von 39 S. beigefügt) besitzt die Vorzüge, die wir früher an den in der Monatschrift besprochenen Kommentaren von Chrestomathien und ähnlichen Sammlungen vermißten. Für den Lehrer in erster Linie bestimmt, ist er ohne allen überflüssigen Ballast. Er weist die Licht- und Schattenseiten der Autoren nach, bietet Vergleiche und Analysen (man lese z. B. diejenigen der V. Hugoschen und allermodernsten Lyrik), regt nach verschiedensten Richtungen an, ohne, wie jene oben, alles zu sagen. Dem pädagogischen Takt und den literarischen Kenntnissen des Lehrers stellt er gegebenenfalls größere Vertiefung anheim. Doch liegt keine Gefahr vor, daß man in der Klasse des Guten zuviel tut. Solches verbieten die anderen Aufgaben des französischen Unterrichts, und das vortreffliche Buch kann und soll auch nach Ansicht seiner Bearbeiter wenigstens an höheren Knabenschulen die Lektüre zusammenhängender Werke durchaus nicht ersetzen. Alles in allem: in dem Recueil ist ein bahnbrechendes, nicht so rasch zu überholendes Werk für die induktive Behandlung der französischen Literaturgeschichte geschaffen; er wird sich als ein notwendiges und unschätzbares Hilfsmittel für Lehrende und Lernende, nicht zuletzt an höheren weiblichen Bildungsanstalten erweisen. Daß die Weidmannsche Buchhandlung für eine tadellose Ausstattung gesorgt hat, bedarf kaum der Erwähnung.

Düsseldorf. W. Bohnhardt.

Die Kultur der Gegenwart. Teil I, Abteilung IX. Die osteuropäischen Literaturen und die slawischen Sprachen. Berlin und Leipzig 1908. B. G. Teubner. VIII u. 396 S. 8°. geh. 10 M.

Das von Professor Paul Hinneberg herausgegebene mächtige Sammelwerk stellt eine Großtat moderner Wissenschaft dar. In würdiger Weise wird unser junges Jahrhundert durch dieses imponierende Werk eingeleitet, dessen neuester Band wie seine Vorgänger als eine auf der Höhe der Zeit stehende Gesamtleistung bezeichnet werden darf. Das ist durch die Verteilung der einzelnen Wissensgebiete an die hervorragendsten Vertreter jedes Faches erzielt worden. Von allen Monographien, die dieser Band umfaßt, gilt dies übrigens leider nicht. Eine vortreffliche Übersicht über die slawischen Sprachen (S. 1—13) orientiert den deutschen Leser über die Geschichte der Sprachen seiner östlichen Nachbarn im allgemeinen. Diese Übersicht hat der Altmeister der slawischen Philologie, der hochverdiente Professor Jagić in Wien, gegeben. In seinen alles Wichtigere enthaltenden und in ansprechender Darstellung zusammenfassenden Ausführungen über die kirchenslawische, auch als altslowenische oder altbulgarische bekannte Sprache, die der älteste Repräsentant des slawischen Sprachtypus überhaupt ist und früher als die Mutter der slawischen Sprachen angesehen wurde, fehlt ein deutlicher, klarer Hinweis darauf, daß dieser Dialekt, der viele Jahrhunderte die Literatursprache aller orthodoxen Slawen war, allmählich für diese aus einem Segen zu einem Fluch ward, zu einem Kulturhemmnis, und daß jeder Kulturfortschritt nur durch den erfolgreichen Kampf gegen diese Sprache ermöglicht wurde. Erst nachdem

dieses Joch abgeschüttelt worden war, konnte durch Annäherung an den Westen, durch Europäisierung, die Kultur gefördert werden. In der einseitig philologischen Darstellung des Wiener Slawisten wird diese Tatsache übergangen. Jagić charakterisiert dann (S. 13—39) die slawischen Einzelsprachen, wobei er auf ihre Entwicklung eingeht und ihre Geschichte und Dialekte kurz behandelt. Am ausführlichsten wird das Russische besprochen, doch fällt die stiefmütterliche Behandlung des Weißrussischen auf. Mit Recht betont Jagić, daß das wissenschaftliche Studium der russischen Sprache wie der slawischen Philologie überhaupt an den deutschen Universitäten stark vernachlässigt wird. Die Zahl der akademischen Lehrstühle für slawische Geschichte und Philologie in Deutschland ist in der Tat erstaunlich gering. Für die wissenschaftliche Erforschung der slawischen Kultur geschieht in Deutschland viel zu wenig. — Der Name des Verfassers des großen russischen Wörterbuchs lautet Dahl, nicht Dal, wie Jagić (S. 17) schreibt. Wenn Jagić ihn Wladimir nennt, so hat er allerdings recht, doch mag bemerkt werden, daß Dahl, ehe er in hohem Alter zur Orthodoxie übertrat und diesen russischen Namen erhielt, Woldemar hieß.

Dem Aufsatz von Jagić folgen Darstellungen der slawischen Literaturen, und zwar behandelt Alexis Wesselovsky die russische (S. 40—152), Alexander Brückner die polnische (S. 153—175), Jan Machál die böhmische Literatur (S. 176—193). Die Übersicht der südslawischen Literaturen (S. 194—245) ist von M. Murko. Es fehlt somit eine Geschichte der kleinrussischen Literatur, und das muß als ein empfindlicher Mangel des Werkes bezeichnet werden. Hat der Herausgeber keinen Forscher gefunden, der es übernommen hätte, dieses nicht uninteressante Schrifttum, die reichhaltige Literatur der sangesfrohen Ukraine, der ein so bedeutender Dichter wie Schewtschenko angehört, darzustellen? Alle eben genannten Monographien entsprechen durchaus modernen Anforderungen und Erwartungen. In der umfangreichsten von ihnen, der gehaltvollen Arbeit Wesselovskys, wird die ältere Zeit bis Alexander I. nur ganz kurz (S. 40—51), das 19. Jahrhundert dagegen sehr ausführlich gewürdigt, namentlich der Roman. Das Drama interessiert den Verfasser weniger und allzu kurz faßt er sich über die Lyrik; selbst Kolzow, der russische Burns, wird mit drei Zeilen abgetan und einige bekannte neuere Dichter werden überhaupt nicht genannt. Auch die modernen Dekadenten hätten eingehender charakterisiert werden können. Die Literaturangaben Wesselovskys sind trotz ihrer Ausführlichkeit oft nicht genau, unübersichtlich und unvollständig. Ein Werk wie das von N. Engelhardt (russ.) wird übergangen, neue Auflagen werden nicht berücksichtigt usw. In der Schreibung russischer Namen waltet die größte Willkür. Der Verfasser schreibt z. B. Knjaschnin, aber Dershawin, Shukowsky, Tschaadaew neben Tschaadajeff und Rylejew. Glänzend ist die Monographie Brückners geschrieben. Man liest sie mit steigender Aufmerksamkeit. Kurz, aber immer treffend sind seine Charakteristiken und die Liebe des Verfassers zu seinem Stoff durchdringt und beseelt die oft hochpoetische Form. Machál verfällt dazwischen in den Fehler, viele Namen aufzuzählen, womit dem Leser wenig gedient ist, da er eben nur Namen hört. Murko hat seine schwierige Aufgabe, eine Gesamtdarstellung der südslawischen Literaturen, d. h. der kroatischen,

serbischen, slowenischen und bulgarischen Literatur, zu geben, gut gelöst. An einheimischen brauchbaren Vorarbeiten auf diesem Gebiet liegt ja noch fast nichts vor.

Die zurzeit infolge des Sprachkampfes mitten in einer Krisis stehende neugriechische Literatur hat in Albert Thumb einen kenntnisreichen und verständnisvollen Historiker gefunden, der in seinem Essay (S. 246—264) die innere Entwicklung wie die treibenden Kräfte, besonders die Wirkung der zwiespältigen sprachlichen Verhältnisse, sicher zeichnet. Die zahlreichen Anmerkungen auf S. 263 u. 264 betreffen meist Detailfragen oder geben Literaturnachweise, die in eine solche Übersicht nicht hineingehören. Eine fesselnde lesbare Darstellung der ungarischen Literatur hat Friedrich Riedl beigesteuert (S. 265—308), der in der stark nationalen Tendenz der magyarischen Dichtung ihren Hauptcharakterzug sieht. Auf die Werke der meisten zeitgenössischen Schriftsteller geht er nicht ein.

Der Helsingforser Professor Emil Setälä hat die finnische Literatur in einer auf der Höhe der Forschung stehenden Abhandlung (S. 309—322) geschildert. Er ist ein bekannter Sprachforscher und orientiert uns auch kurz über die finnische Sprache, während wir in Riedls Essay kein Wort über das Magyarische finden. Von Setäläs feinsinniger Behandlung der Literatur seiner Heimat, eines in der eigentlichen Bedeutung des Wortes demokratischen Schrifttums, dessen sprachliche Seite von dem finnischen Gelehrten stets liebevoll berücksichtigt wird, unterscheidet sich die mangelhafte Skizze der estnischen Literatur von Gustav Suits (S. 333—353) durch ihre nationalistische Tendenz, ihre schwerfällige Sprache und andre auffallende Mängel. Es fehlt Suits völlig die wissenschaftliche Objektivität. Er liefert eine oft den Charakter einer politischen Streitschrift tragende Übersicht und beherrscht den Stoff nicht. Für die großen Verdienste der Deutschen um die estnische Literatur und Philologie hat er nur ausnahmsweise ein anerkennendes Wort übrig, an gehässigen Äußerungen über sie kann er sich nicht genug tun. An Fehlern, Geschmacklosigkeiten und ganz überflüssigen estnischen Zitaten ist die unzulängliche Skizze reich. In ein Werk wie dieses gehört sie nicht.

Professor A. Bezzenberger in Königsberg, dem ausgezeichneten Kenner der litauischen Sprache und Literatur, verdankt die „Kultur der Gegenwart" ihre Übersicht des Schrifttums dieses indogermanischen Volksstammes, die sorgfältig und vollständig ist (S. 354—371). Die drei Seiten füllenden Anmerkungen enthalten meist Material, das in den Rahmen des Werkes nicht hineinpaßt. Ganz kurz ist die von Eduard Wolter in Petersburg gegebene Übersicht der lettischen Literatur (S. 372—378), zum Teil bloß eine trockene Aufzählung von Verfassernamen und Werken.

Posen. W. Christiani.

Rothert, Eduard, Vaterländische Geschichte der neuesten Zeit. Entwicklungen und Ergebnisse zur Erläuterung der Karten und Skizzen von Eduard Rothert. Düsseldorf 1910. August Bagel. VII u. 304 S. 8°. 3,50 M.

Der nächste Zweck des Buches von Rothert ist, eine Erklärung zu geben zu den Karten und Skizzen (vgl. Monatschrift Bd. II S. 423, Bd. III S. 473, Bd. V

S. 277), insbesondere zum IV. Band: Karten und Skizzen aus der vaterländischen Geschichte der letzten 100 Jahre. Durch diese Bestimmung wird dem Buche, das weit über seinen nächsten Zweck hinaus jedem anregende Belehrung bietet, der sich über das letzte Jahrhundert unserer vaterländischen Geschichte unterrichten will, ein ganz eigenartiges Gepräge gegeben. Es ist aus der Anschauung hervorgegangen, der Verfasser hat es geschrieben immer mit dem Blick auf die Karten, immerfort mit dem zeichnenden Stift in der Hand; so erzählt er nichts, was er nicht „graphisch" vor sich sieht, und er zieht den Leser mit in die „graphische" Betrachtungsweise. Und das tut zunächst den Lehrern unserer Zeit gut, denn die Welt von heute, leider auch noch die Schulwelt, ist der Anschauung vielfach bar; sie denkt über die Maßen abstrakt, weil sie viel zu früh und viel zu viel mit Abstraktionen gespeist wird, wo ihr feste anschauliche Kost geboten werden sollte, wie sie z. B. Berthold Otto so meisterhaft zu bieten versteht. Also Rothert erzählt anschaulich. Und er erzählt wirklich an den meisten Stellen. Sein Ton bewegt sich nicht in aufdringlicher Belehrung, er wählt meist die freiere, leicht unterhaltende Form; an manchen Stellen haben wir den Eindruck, als ob ein liebenswürdiger Onkel mit gewinnender Weisheit uns bereichern wolle mit schönen Gaben geschichtlichen Wissens. Und auch mit ruhiger Weisheit; der Erzähler regt sich nirgend auf; wo er historische Dummheiten zu berichten hat, die wir in Deutschland, besonders in Preußen, doch auch wohl gemacht haben, da setzt sein über den Dingen frei dahinschwebender Humor ein, und es ist, als ob der Erzähler den Finger höbe und sagte: „Seht Ihr wohl, das kommt davon!" Bei keinem anderen Volke macht sich seiner Meinung nach so die Ironie der Geschichte geltend als bei dem preußischen, bei dem unendlich oft die tatsächliche Entwicklung das Gegenteil von dem gewesen, als wie — andere es meinten, selbst die es meinten und wollten, die glaubten am Steuer der Geschichte zu sitzen, und dabei übersahen, daß nicht das Steuer allein eines Volkes Staatsschiff lenkt, sondern auch der Wind und die Wogen, d. h. die Kraft großer Imponderabilien, die im geschichtlichen Leben so wenig eingeschätzt werden von denen, die Lenker der Staaten zu sein glauben. Und neben dem Humor der Geschichte läßt der Verfasser noch etwas anderes zum Ausdruck kommen, was das Buch uns so sympathisch macht, es ist die warme Vaterlandsliebe, die ruhige Liebe, die nicht in hohen Tönen sich kund tut, sondern die in aller Stille der Feder und dem zeichnenden Stift den richtigen Ausdruck gibt.

Die kriegerischen Ereignisse treten naturgemäß in den Vordergrund: mit 1792 setzt das Buch ein und auf seiner 5. Seite ertönen bereits die Siegesfanfalren im Heere des 27 jährigen Generals, der die Welt aus ihrem unnatürlichen Schafe wecken sollte usw. Von 1792 führt es uns stufenweise zu dem Vollgenuß der Jahre 1864, 1866 und 1870; in diesen kriegerischen Bildern bewährt sich Rothert als meisterhafter Situationszeichner, der die Hauptzüge zu geben versteht, ohne daß er die charakteristischen Nebenzüge darüber vergißt.

Aber auch friedliche Bahnen wandelt er, wenn er das Straßen- und Eisenbahnwesen uns vorführt und uns schildert, wie unser Volk hier die gleiche vermittelnde und beherrschende Stellung wiedergewann, die es im späten Mittel-

alter in seinem Welthandel schon einmal besessen hatte. Und die sozialen, finanziellen, konfessionellen Sorgen der Gegenwart berührt er, auch dabei immer mit ruhiger Hand in großen Skizzen zeichnend wie ein sachkundiger Geschäftsmann, der nicht allein die Gegenwart sieht, sondern auch in die Zukunft zu schauen weiß. Diesen Blick tut Rothert mit dem Schlußwort: „Wenn auch die Gegenwart nichts weniger als frei von Sorgen ist, und namentlich die gesellschaftlichen Fragen vielen unlösbar scheinen, so wird doch die gesunde Kraft unseres Volkes auch über die weiteren Schwierigkeiten ebensogut hinwegkommen, wie dies bislang in so erfreulichem Maße geglückt ist." — Solche Weisheit tut unserer Jugend gut, und deshalb sei ihr und ihrem historischen Sinn zum Besten staatsbürgerlicher Erziehung das Rothertsche Buch empfohlen!

Berlin. A. Matthias.

Schmidt, Max C. P., Franz Junghuhn. Biographische Beiträge zur 100. Wiederkehr seines Geburtstages gesammelt und bearbeitet. Mit 6 Abbildungen. Leipzig 1909. Dürr'sche Buchhandlung. XIV u. 374 S. 8°. 8,70 M.

Die Junghuhnschen Schriften sind Meisterwerke in bezug auf den Stil. Darum sind manche seiner Naturschilderungen (z. B. Batavia) als Musterbeispiele in deutsche Schullesebücher übergegangen. Eine zweite hervorragende Eigenschaft Junghuhns ist die Klarheit, mit der er seine Schilderungen entwirft. Man könnte ohne weiteres nach ihrer Lektüre die beschriebene Gegend skizzieren und kartieren. Dazu kommt die Wahrheit seiner Worte, so daß bisher von seinen Beobachtungen, die doch vor 50—70 Jahren gemacht worden sind, kein Naturwissenschaftler etwas Wesentliches hätte verbessern können. Das Beste aber in seinen Darstellungen ist, daß er kein Wort ohne die Absicht sagt, einen bedeutenderen Grundgedanken zur vollen Entwicklung zu bringen. Hierin ist er vorbildlich für jeden Reisenden, ja für jedermann, besonders für die zu erziehende Jugend. Diese Methoden der Naturbeobachtung lassen es gleichgültig, ob er über Java, Sumatra, Algier oder Holland spricht; sie gelten für jedes Land und seine Leute.

Sonderbar ist es, daß die Junghuhnschen Schriften nach seinem Tode 1864 keine neue Auflage erlebt haben, doch ist zu vermuten, daß sie, so gut wie es bei den Humboldtschen geschehen, bald dem Volke zugänglicher gemacht werden. Wem aber Absicht oder Zufall Junghuhnsche Bücher in die Hände führte, dem werden die Schmidtschen Beiträge zu seiner Biographie sehr willkommen sein. Schmidt ist kein Naturwissenschaftler, sondern Altphilologe, hat aber sich viel mit Naturwissenschaft und Technik der Alten beschäftigt. Das was ihn zum Biographen Junghuhns geeignet macht, ist, daß er die Heimat und im besonderen die Familie desselben genau kennt; ist er selbst doch sein Großneffe. Mit großem Fleiß hat er alles, was ihm über Junghuhn zugänglich war, zusammengetragen, in Beziehung zu Heimat und Familie gesetzt und ein Lebensbild von scharfen Umrissen und großer Lebenswahrheit geschaffen. Man vergleiche damit nur die Ratzelsche Biographie (1881), die doch von einem hochbedeutenden Fachgenossen Junghuhns geschrieben ist. Hauptsächlich ist Schmidt ein Manuskript zustatten

gekommen, das er von Junghuhns Schwester erhalten hat und das dessen Flucht von Ehrenbreitenstein schildert, wo Junghuhn wegen eines Duelles 10 Jahre lang eingeschlossen werden sollte. Diese köstliche Schilderung sowie eine Anzahl Briefe hat Schmidt in seine Beiträge aufgenommen.

Gr. Lichterfelde. Wilhelm Biereye.

Mittenzwey, L., Bürgerkunde. Fünfte Auflage. Wiesbaden 1908. E. Behrend. XVIII u. 205 S. 8°. 2,20 M.

Von der in dieser Monatschrift zuletzt besprochenen Bürgerkunde, der Gieseschen, unterscheidet sich die Mittenzweys sehr wesentlich, wie schon aus ihrem ursprünglichen Titel sich ergibt: Vierzig Lektionen über die vereinigte Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre. Diese Vereinigung ist in ähnlicher Weise methodisch sonst nicht durchgeführt worden. Die Lektionen, auch „Stunden" genannt, gliedern nämlich den geschickt und meist in angemessenem Umfange ausgewählten Stoff scharf und übersichtlich bis in die kleinsten Einzelheiten hinein, allerdings nicht überall ganz folgerichtig; z. B. entspricht im zweiten Abschnitte der 31. Lektion S. 159 No. 5 „Landesherr" nicht der vorhergehenden rein geschichtlichen Einteilung. Ferner enthalten alle Lektionen viele Fragen, und zwar in doppelter Form der Anrede: Ihr oder du; auch Antworten werden (meist in Klammern oder in Anmerkungen) auf nicht wenige Fragen gegeben. Sehr oft führt der Verfasser Bibel- und Dichterworte an oder weist kurz darauf hin. Bei dieser Eigenart hat sein Buch begreiflicherweise vor allem im „Lehrerstande", an den er sich im Vorworte besonders wendet, Verbreitung gefunden, zumal in Fortbildungsschulen; nimmt doch Mittenzwey, der auch einen „Praktischen Geschäftsmann" und einen „Ratgeber bei der Berufswahl" verfaßt hat, auf die Verhältnisse des täglichen Lebens besonders Bezug. Er bestimmt jedoch seine Schrift auch für höhere Lehranstalten; für diese ist sie formell im allgemeinen wohl nicht geeignet, was nicht ausschließt, daß der Inhalt oft mit Nutzen verwendet werden kann. Ausdrücklich den höheren Schulen weist der Verfasser den Abschnitt „Verschiedenheit der Staaten" S. 15 f. zu und meint (S. VI), in den Oberklassen jener Schulen könne ein Unterricht in Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre, der „so nebenher läuft" und nur gelegentlich erteilt wird, nicht genügen, er müsse vielmehr „lehrplanmäßig" eingeführt werden. Schreiben denn aber unsre Lehrpläne nicht auch die eingehende Berücksichtigung der Verfassungsverhältnisse vor? Müssen wir nicht über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen in ihrem Verhältnis zur Gegenwart belehren? Daß diese Forderungen oft nur in recht beschränktem Maße durchgeführt werden, das hängt wohl hauptsächlich mit der oft recht beschränkten Zeit zusammen. Um so wichtiger ist es, in welcher Weise die Lehrer in Untersekunda den Gegenstand behandeln und wie sie in den drei folgenden Klassen darauf zurückkommen. Wenn auf der Oberstufe Unwichtiges nur ganz kurz berührt und der Lehrstoff auch nach verschiedenen sachlichen Gesichtspunkten geschickt gruppiert wird, so ist wohl kaum zu befürchten, daß die für unsre Zeit unzweifelhaft sehr wichtige Bürgerkunde in der Regel „nur so nebenher läuft", also zu kurz kommt.

Wie ein Vergleich der hier zur Besprechung stehenden Auflage mit der ersten

ergibt, sind von den vierzig Lektionen vierzehn erweitert worden, so daß der Umfang der Schrift von 178 auf 205 Seiten gestiegen ist. Die wenigsten Änderungen weisen die auf das Rechtsleben bezüglichen neun Abschnitte auf. Die jüngste Gesetzgebung hat der Verfasser stets berücksichtigt, außer S. 72 beim Schutz der geistigen Arbeit. In bezug auf die Ausgaben für Alkohol hätten die Zahlen nicht nur bis 1890 angeführt werden dürfen. Auch sonst fällt an nicht wenigen Stellen sachlich und sprachlich einzelnes auf, das der Verbesserung entschieden bedürftig ist; z. B. heißt es S. 30 noch immer, wie in der ersten Auflage: „Jeder Deutsche ist wehrpflichtig und kann sich in d i e s e r Ausübung nicht vertreten lassen". S. 19 ist von „Kalamitosen" (!), S. 159 von „(Lanz)knechten" die Rede. Weitere Erörterungen überschreiten den dieser Anzeige zugemessenen Raum.

Ein Register würde die Brauchbarkeit des in bestimmten Kreisen namentlich des Königreichs Sachsen bewährten Buches, das durchaus angemessen ausgestattet ist, unzweifelhaft erhöhen.

Görlitz. E. S t u t z e r.

Archiv für die Geschichte der Naturwissenschaften und der Technik. Herausgegeben von v. B u c h k a, S c h ä f e r, S t a d l e r und S u d h o f f. I. Band. 1. Heft. Leipzig 1908. F. C. W. Vogel. Preis 20 M. für den Band.

Erfreulicherweise ist das Interesse für die Entwicklung der Naturwissenschaften und der verwandten Fächer, wie der Medizin und der Technik, in stetem Zunehmen begriffen. Diese Erscheinung macht sich nicht nur in Deutschland, sondern auch in den übrigen Kulturländern bemerkbar. Bisher bestand in Deutschland nur ein Organ, das diese Bestrebungen zusammenfaßte, die „Mitteilungen zur Geschichte der Medizin und der Naturwissenschaften". Das neue Archiv wird diesem älteren, vorzugsweise referierenden Zentralorgan ergänzend zur Seite treten. Wie schon der Titel besagt, wird es bezüglich der Anwendungen die technische Seite bevorzugen. Ferner soll es in erster Linie „der Forschung selbst eine Stätte bereiten", indem es „jeder ernsten Arbeit auf dem Gesamtgebiete der Geschichte der Naturwissenschaften und der Technik Aufnahme gewährt." Es ist zu erwarten, daß das Archiv auch anregend auf den naturwissenschaftlichen Unterricht wirken wird, indem es auch die Beachtung der an den höheren Schulen mit diesem Unterricht betrauten Lehrer findet. Daß letztere sich übrigens der Bedeutung der geschichtlichen Betrachtungsweise nicht verschließen, beweist unter anderm die rasche Verbreitung, welcher der vom Rezensenten verfaßte Grundriß einer Geschichte der Naturwissenschaften (3. Auflage 1908. Leipzig. W. Engelmann) an den höheren Schulen gefunden hat.

Das Archiv bringt Beiträge in deutscher, englischer, französischer und italienischer Sprache. Das erste Heft enthält außer einer Einführung und kleineren Mitteilungen sieben historische Abhandlungen. Hingewiesen sei auf Haas, Die Grundlagen der antiken Dynamik und Wiedemann, Bestimmungen des Erdumfanges. E. v. Meyer bringt eine Abhandlung über die Bedeutung der von Berzelius und von Liebig geübten Kritik für die Entwicklung der Chemie.

Barmen. F r i e d r i c h D a n n e m a n n.

Schütze, C., Die Kraftmaschinen. Leipzig 1909. Quelle & Meyer. IV u. 235 S. 8°. geb. 1,80 M.

Die naturwissenschaftliche Bibliothek für Jugend und Volk, herausgegeben von Konrad Höller und Georg Ulmer, von der das vorliegende Buch einen Band bildet, kommt einem wahren und immer dringender werdenden Bedürfnis entgegen. Es gab eine Zeit, und sie liegt noch nicht allzuweit hinter uns, in der man naturwissenschaftliche Kenntnisse für eine allgemeine Bildung nicht für nötig erachtete; auf die Technik glaubte man gar mit einer gewissen Geringschätzung herabsehen zu können. Dennoch haben sich immer wieder Männer gefunden, die sich mit Begeisterung der Technik zuwandten, und ihre bewundernswürdigen Leistungen erwecken mehr und mehr auch das Interesse der sogenannten Gebildeten. Nicht nur „Jugend und Volk", sondern auch der große Kreis der Gebildeten findet in dem vorliegenden Buche Gelegenheit, sich über technische Fragen in bezug auf die Kraftmaschinen zu unterrichten. Ohne Voraussetzung mathematischer Kenntnisse gibt es in geradezu ausgezeichneter Einfachheit und Klarheit eine vollständige Übersicht über das gesamte Gebiet der Kraftmaschinen. Aus dem reichen Inhalt seien nur folgende Abschnitte als besonders gelungen angeführt, die auch dem Referenten als Physiker hochinteressant waren: Bewegung der Windmühlenflügel S. 37, unregelmäßige Bewegung des Kolbens bei regelmäßiger Drehbewegung der Kurbelwelle S. 112, die Schiebersteuerungen S. 113 ff, Vorteile der Dampfturbinen vor den Kolbendampfmaschinen S. 151, Entstehung und Richtung der Ankerströme S. 194, Bedeutung der Art der Ankerwicklung für die Klemmenspannung und die Stromstärke S. 206, Erzeugung des magnetischen Drehfeldes S. 220 u. a.

Den Lehrern der Physik ist es wegen Mangels an Zeit leider nur in sehr beschränktem Maße möglich, auf die Technik näher einzugehen, aber unzählige Schüler möchten über manche technische Fragen Auskunft haben. Schützes Kraftmaschinen sollten deshalb in keiner Schülerbibliothek, weder an höheren noch an Volksschulen, fehlen. Das Büchlein gibt aber auch dem Lehrer Gelegenheit, seine technischen Kenntnisse schnell und leicht zu erweitern, um wissensdurstigen Schülern auf ihre Fragen befriedigende Antwort erteilen zu können. Auch als Geschenk für solche Schüler, die sich für technische Fragen interessieren, ist das Buch selbstverständlich geeignet. Einige Entgleisungen des Verfassers auf dem Gebiete der physikalischen Grundbegriffe tun dem Gesamtwerte des Buches in keiner Weise Abbruch, zumal da sie sich bei einer sicher bald notwendig werdenden Neuauflage leicht ausmerzen lassen.

Berlin. H. Bohn.

Ramsay, Sir William, Moderne Chemie. I. Teil: Theoretische Chemie. Ins Deutsche übertragen von Dr. Max Huth, Chemiker der Siemens & Halske A.-G., Berlin. Mit 9 in den Text gedruckten Abbildungen. Zweite Auflage. Halle a. S. 1908. Wilhelm Knapp. 8°. 2 M.

Das in zweiter Auflage vorliegende Buch des bekannten englischen Forschers zeichnet sich von andern Werken, welche die theoretische Chemie behandeln, ebenso

durch eine knappe und dabei durchweg klare Darstellung wie durch eine zumeist eigenartige Behandlung des Stoffes aus und bietet namentlich in letzter Beziehung mancherlei, was auch für den Chemielehrer in didaktischer und methodischer Hinsicht wertvoll ist. Schon die Art, wie der geniale Forscher unter steter Bezugnahme auf allgemein bekannte Dinge und Tatsachen im ersten Kapitel den historischen Werdegang und den inneren Zusammenhang der hypothetischen und gesetzmäßigen Grundlagen der theoretischen Chemie (Elemente, Phlogiston-Stahl, Entdeckung des Sauerstoffs, Verbindungsverhältnisse, Gesetz von Dalton und Gasvolumgesetz von Gay-Lussac, Avogadrosche Hypothese, Atom- und Molekulargewichte, Gesetz von Duloup und Petit, Äquivalente und Isomorphismus) gefällig und überall überzeugend erörtert, darf geradezu als vorbildlich bezeichnet werden. Auch das Studium der folgenden fünf Kapitel, welche den Gasdruck und den osmotischen Druck, die Gesetze von Boyle, Gay-Lussac, Pfeffer und Raoult (2. Kapitel), die elektrolytische Dissoziation (3. Kapitel), die Darstellung, Einteilung und Valenz der Elemente, die Strukturformeln, die Einteilung und Nomenklatur der Verbindungen (4. Kapitel), die Verfahren zur Bestimmung der Äquivalente und Molekulargewichte der Elemente und die Allotropie (5. Kapitel), die Isomerie, Polymerie, Stereochemie und Tautomerie (6. Kapitel) behandeln und das Werden und Wesen der einzelnen Begriffe mit geradezu plastischer Klarheit entwickeln, gewährt einen großen Genuß und bietet eine Fülle von Anregungen. Etwas kurz sind nach der Meinung des Referenten im letzten (7.) Kapitel, welches „Energie“ überschrieben ist, die thermochemischen Verhältnisse fortgekommen. Gegenüber der im Jahre 1905 erschienenen 1. Auflage enthält die vorliegende zweite nicht nur eine Reihe kleinerer stilistischer und sachlicher Verbesserungen (z. B. auf S. 1, 7, 8, 15, 18, 19, 52, 58, 64, 84, 86, 87, 93 und 118), sondern auch einige wesentliche Ergänzungen. So ist namentlich S. 53—59 neu aufgenommen der Abschnitt über die Natur der Elektrizität, die Ramsay als eine Substanz bezeichnet, deren kleinste Teilchen Elektronen genannt werden. Diese selbst definiert er als kleinste Teilchen oder Körperchen von negativer Elektrizität (S. 54). Eine chemische Verbindung entsteht durch Vereinigung mehrerer Atome unter Aufnahme eines oder mehrerer Elektronen, welche die Bindung zwischen den Atomen bilden. Die Vereinigung von Chlor und Natrium zu Natriumchlorid kann man sich demnach so vorstellen, daß ein Elektron des metallischen Natriums in eine derartige Stellung gebracht wird, daß es als Bindung zwischen Natrium und Chlor wirkt. Löst man dieses feste Salz *NaECl* in Wasser, so scheiden sich die Natrium-Teilchen zum großen Teile von den Chlor-Teilchen, und die Jonen *Na* und *ClE* bestehen nebeneinander in der Flüssigkeit. Es ist hier nicht möglich, näher auf die hochinteressanten Erörterungen einzugehen. Ramsay selbst bezeichnet übrigens die Aufnahme der neuen Theorien der Elektrizität als ein Wagnis, hält aber diese Anschauungsweise bei dem heutigen Stande der Wissenschaft für die geeignetste, die gefundenen Tatsachen zu reklären. Damit erhält natürlich der Chemielehrer noch lange nicht das Recht, im Elementarunterrichte davon Gebrauch zu machen.

Die illustrative Ausstattung des Buches ist mäßig. Es hat dies wohl seinen Grund darin, daß der Verfasser in seinem Werke weniger eine Einführung als

vielmehr eine Festlegung der neuesten Anschauungen sieht, welche zurzeit die moderne Chemie beherrschen. Jedenfalls gehört es zu denjenigen Büchern, welche der Chemielehrer, der sich auf dem laufenden erhalten will, gelesen und durchstudiert haben muß.

Charlottenburg. K. A. Henniger.

Ricken, W., Der biologische Unterricht an den Oberrealschulen. Erwägungen und Vorschläge. Berlin 1908. Otto Salle. 20 S. gr. 8°. 1 M.

Um für den erweiterten biologischen Unterricht an den Oberrealschulen Platz zu gewinnen, ist eine Kürzung der sprachlich-historischen oder der technischen Fächer erforderlich. Das war nach des Verfassers Ansicht die Meinung der Unterrichtskommission und das erscheint allen, die jenen Unterricht einführen wollen, als der einzige gangbare Weg. Verfasser findet aber, daß der Lehrplan der Oberrealschulen in zu „gefälligem und vernünftigem" Gleichgewicht schwebt, als daß wir die Länge der „Hebelarme" gern veränderten. Seinen Vergleich mit einem Hebel unterschreiben wir gern. Geht doch, da die Oberrealschule 143 Stunden den sprachlich-historischen und 97 den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zubilligt, daraus hervor, daß der Verfasser diesen jenen gegenüber ein bedeutendes Schwergewicht zuerkennt. Übrigens betont er auch ausdrücklich die hohe Bedeutung echter biologischer Unterweisung. Aber er warnt vor der Verkürzung irgend eines anderen Lehrfaches und begründet seinen Warnruf für das Englische, das Zeichnen und das Turnen. Die Möglichkeit, das Französische in den Oberklassen zu beschneiden, gibt Ricken zu, „immerhin" aber, sagt er, „müßten wir darauf bestehen, daß die freiwerdende Zeit einer anderen Sprache zugute käme." Trotzdem will der Verfasser auf biologische Belehrung nicht verzichten. Erstens, so ist seine Ansicht, ist im zoologisch-botanischen Unterricht der VI. bis UII. vollauf Gelegenheit „biologisch" zu unterrichten. Es geschieht das schon vielfach und kann noch mehr geschehen. Zweitens aber kann nach Rickens Ansicht unter Heranziehung der Erdkunde sehr wohl in den Oberklassen ein Unterricht in „Biologie" ohne Stundenverschiebung geschaffen werden. Der Verfasser scheint hier, wie das so vielfach in jüngster Zeit geschieht und wie das namentlich auch das Schlagwort der „biologischen Methode" verschuldet hat, durch den Doppelsinn des Wortes Biologie irregeführt zu sein. Jene Methode erhält besser, wie das noch neuerdings ausdrücklich wiederum von Wettstein betont hat, den Namen der ökologischen. Das Lehrfach der Biologie aber gebraucht dieses Wort in seinem älteren und eigentlichen Sinne als eine Bezeichnung der Lehre vom Leben oder von den Lebewesen. Und diese wird zwar durch den zoologischen und den botanischen, natürlich auch durch erdkundlichen, chemischen und physikalischen Unterricht vorbereitet, aber nicht ersetzt. Auf der Oberstufe sollen in der „Biologie" die Lebenserscheinungen aller Lebewesen zusammengefaßt werden. Nun ist der Ausweg Rickens, die Erdkunde heranzuziehen, gut. Sie ist, so sagt er sehr mit Recht, „das umfassendste naturwissenschaftliche Fach, das es gibt oder geben kann". „Das gegebene Zentrum bildet die allgemeine Erdkunde." Folgerichtig kommt er denn auch zu dem sehr richtigen Ergebnis: „Die Vertreter der Natur-

wissenschaften sind also die Lehrer, denen naturgemäß die erdkundliche Unterweisung zufallen muß." Und „die Geographiestunde der oberen Klassen kann freigemacht werden für wesentlich naturwissenschaftliche Unterweisung". So trifft hier der Verfasser mit den Ausführungen zusammen, die vor kurzem Höck näher begründet hat. Freilich hält er es für nötig, durch größere Geldmittel, als sie bisher zur Verfügung stehen, den für seinen Unterricht geeigneten Lehrern auch die Möglichkeit zu gewähren, die für die Gestaltung dieses Unterrichts nötigen Lehrmittel zu benutzen: Schulgarten, Vivarien, Lehrzimmer, Epidiaskop, Mikroskope usw.

Anders, Gustav, Lehrbuch der allgemeinen Botanik. Mit 284 Abb. Leipzig 1909. Quelle und Meyer. XI u. 460 S. geh. 4,40 M.

Dieses Lehrbuch ist vor allem für den geschrieben, der sich auf eigne Hand reichlichere Kenntnisse in der allgemeinen Pflanzenkunde erwerben will, als sie die Mittelschule vermitteln kann. So enthält es denn, wenn auch in elementarer Weise und vorsichtig begrenztem Umfange, die nötigen Anweisungen für eigne Untersuchungen, zumeist mit dem Mikroskope, die die vorgeführten Hauptstücke durch eigne Arbeit zum geistigen Eigentum werden zu lassen geeignet sind. Der Verfasser gliedert seinen Stoff in zwei Teile. In dem ersten, der dem vegetativen Leben gewidmet ist, geht er von der Zelle aus, deren Bestandteile und deren Vereinigung zu Geweben in üblicher Weise besprochen werden. Drei folgende Abschnitte behandeln die Wurzel, den Sproß und das Blatt; morphologische und physiologische Tatsachen werden stets miteinander verknüpft. Es schließt sich eine Darstellung des Stoffwechsels an. Der zweite Teil geht die Fortpflanzungsverhältnisse von den Spaltpflanzen bis zu den Siphonogamen durch, um hieran die Befruchtungsverhältnisse der Blütenpflanzen sowie ihre Samen- und Fruchtbildung und -verbreitung nebst Keimung anzuschließen. Sodann wird die vegetative Vermehrung erörtert. Den Schluß machen Abschnitte über die Bedeutung der geschlechtlichen Fortpflanzung, in denen auch von Bastardierung, von Variation und Mutation abgehandelt wird. Die zahlreichen Abbildungen sind klar und zweckmäßig gewählt.

Pankow bei Berlin. C. Matzdorff.

Schulz, Paul F. F., Unsere Zierpflanzen. Eine zwanglose Auswahl biologischer Betrachtungen von Garten- und Zimmerpflanzen, sowie von Parkgehölzen. Mit 5 farbigen Tafeln nach Original-Aquarellen von Kunstmaler Wolff-Maage, 7 Tafeln in photographischem Kunstdruck nach Originalaufnahmen von Georg E. F. Schulz, 68 photographischen Textbildern gleichfalls nach Originalaufnahmen von Georg E. F. Schulz sowie zahlreichen Textbildern in Federzeichnungsmanier zumeist nach Originalskizzen des Verfassers. VIII u. 216 S. Leipzig 1909. Quelle & Meyer. (Bereits 1908 erschienen.) geh. 4,40 M., geb. 4,80 M.

Beim Durchblättern macht das Buch hinsichtlich des Druckes und der Ausstattung mit Abbildungen einen guten Eindruck. Bei näherem Zusehen aber wird man finden, daß eine Anzahl von den nach photographischen Aufnahmen

hergestellten Textfiguren nicht als vollwertiges Abbildungsmaterial anzusehen ist, auf das dem Vorwort zufolge besondrer Wert gelegt ist. Es herrscht ja heute vielfach das Bestreben, das Abbildungsmaterial in biologischen Werken nach photographischen Vorlagen herzustellen, um eine möglichst naturgetreue Wiedergabe des Objektes zu ermöglichen. Wenn also hier gute photographische Vorlagen für die Herstellung der Abbildungen gedient haben — und das ist wohl anzunehmen — so ergibt sich daraus, daß bei weitem nicht alle Objekte sich für diese Darstellungsart eignen (vgl. die Abbildung des Goldlacks Fig. 50 und 53). Wenn es sich darum handelt, seltene Naturvorgänge oder Objekte auf der Platte festzuhalten, mag man auch Bilder, die nicht allen Ansprüchen genügen, in Kauf nehmen, so in den bekannten Werken von Schillings. Wo aber die Naturgegenstände hinreichend bekannt sind, so daß über die Richtigkeit einer Zeichnung kein Zweifel entstehen kann, sollten doch Photographien, die wegen der Natur des dargestellten Objekts nicht klar sein können, durch Zeichnungen ersetzt werden, bei deren Anfertigung die Photographie allerdings gute Dienste leisten kann. Für Habitusbilder, die durch eine Zeichnung in ihren Einzelheiten zu deutlich werden würden, eignet sich die Photographie aber ausgezeichnet. Beispielsweise möge auf das Bild der Auferstehungspflanze (*Selaginella lepidophylla*), Abbildung 10, und die Gruppe von *Heracleum Mantegazzianum*, Tafel 11, hingewiesen werden.

Es werden 51 Arten von Zierpflanzen besprochen. Die Darstellungsweise erinnert sehr an die Schmeilschen Bücher. Verfasser sucht die biologischen Verhältnisse möglichst anschaulich zu schildern. In dem Versuch, die Eigentümlichkeiten des Aufbaus durch die Lebensweise und die Einwirkungen der Umwelt zu erklären, geht Verfasser vielfach reichlich weit. Manche der Erklärungen sind schief, einige fordern direkt zum Widerspruch heraus, so die Schilderung der Symbiose der Knöllchenbakterien und der Leguminosen. Wenn man mehr erklären will, als durch exakte Untersuchungen sichergestellt ist, muß man notgedrungen zu Analogieschlüssen und Hypothesen greifen. Diese müssen dann aber als solche gekennzeichnet sein, was hier vielfach nicht geschehen ist.

Die Idee des Buches ist aber eine gute und der Inhalt so interessant, daß auch der Leser, der auf einem andern Standpunkt als der Verfasser steht, manches Wissenswerte darin findet.

Graebner, Paul, Die Pflanzenwelt Deutschlands. Lehrbuch der Formationsbiologie. Eine Darstellung der Lebensgeschichte der wildwachsenden Pflanzenvereine und der Kulturflächen. Mit zoologischen Beiträgen von F. G. Meyer. Mit 129 Abbildungen. XI u. 374 S. Leipzig 1909. Quelle & Meyer. geh. 7 M., geb. 7,80 M.

Dieses Buch möchte ich allen, die sich für die Biologie interessieren, warm empfehlen. Den Worten des Vorworts: „Die Grundzüge der Pflanzenverbreitung in der Umgebung jedes Ortes müssen ebenso wie die Elemente der Chemie und Physik zumWissensschatz des allgemein naturwissenschaftlich Gebildeten gehören." kann man voll und ganz zustimmen. Die Heimat muß im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Das vorliegende Buch berücksichtigt gleichmäßig das ganze Deutschland, und daher wird jeder an der Hand desselben auch die pflanzengeographischen

Verhältnisse seiner näheren Heimat verstehen lernen können. Wie schon der Untertitel des Buches besagt, gibt Verfasser nicht nur Aufzählungen der die verschiedenen Pflanzenvereine bildenden Arten, sondern er erörtert eingehend, weshalb gerade an einem Orte der eine, an einem andern der andre Pflanzenverein sich infolge der Bodenverhältnisse und klimatischen Bedingungen hat bilden müssen. Jede Pflanze kann eben nur an einem solchen Standort, der ihr ein Optimum ihrer Lebensbedingungen bietet, dauernd gut gedeihen. Diese Erkenntnis ist auch von großer praktischer Bedeutung. Bei allen Pflanzenkulturen in der Land- und Forstwirtschaft ist die Schaffung der richtigen Existenzbedingungen oder, wo dies nicht möglich ist, eine Auswahl der den Existenzbedingungen angepaßten Pflanzenarten notwendig, da sonst die Erfolge hinter der Erwartung zurückbleiben werden. Wie zur Bekämpfung der parasitären Pflanzenkrankheiten die Kenntnis der Parasiten und ihrer Lebensweise nötig ist, ist zur Bekämpfung der nichtparasitären Pflanzenkrankheiten, die durch schlechte Existenzbedingungen hervorgerufen werden, eine Kenntnis der letzteren nötig. Dieser praktische Gesichtspunkt tritt auch an den geeigneten Stellen überall hervor.

Daß auch die Tierwelt berücksichtigt wird, ist ein weiterer Vorzug des Buches. Die Darstellung ist klar und sachlich. Um eine anschauliche Vorstellung zu erhalten, werden allerdings ziemlich umfangreiche systematische Kenntnisse vorausgesetzt. Einige Vegetationsbilder wären vielleicht ganz angebracht gewesen. Die beigegebenen Abbildungen sind zum größten Teil aus dem Lehrbuch der Botanik von Schmeil entnommen, einige wenige aus der Flora von Schmeil und Fitschen. Die letzteren passen in dieses Buch nicht hinein. Die 32 Originalbilder sind nach Photographien hergestellt, manche sind recht schön, andre wie die Königskerze (S. 65) sind ziemlich unklar. Doch das sind Kleinigkeiten, die den Vorzügen des Buches gegenüber nicht in Betracht kommen.

Altona. Heering.

IV. Vermischtes.

Elternbeiräte für höhere Schulen.

Da die „Monatschrift" von Anfang an der schwierigen Frage des Verhältnisses von Schule und Elternhaus ihre Aufmerksamkeit gewidmet hat, können die folgenden Bestimmungen vielleicht auf Interesse bei den Lesern rechnen. Sie sind der badischen „Landesherrlichen Verordnung (vom 18. September 1909) die Einrichtung der höheren Lehranstalten betreffend," entnommen. Auch an Orten, wo mehrere höhere Schulen bestehen, hat jede ihren besonderen Beirat. Wie ich höre, besteht die Einrichtung in Baden schon länger und hat sich bewährt.

§ 29.

Zur Mitwirkung bei der Beaufsichtigung und Leitung jeder höheren Lehranstalt wird ein Beirat bestellt, dem als Mitglieder angehören:

1. zwei bis sechs aus der Zahl der Einwohner am Sitz der Anstalt auf die Dauer von sechs Jahren zu ernennende Personen,
2. der Leiter der Anstalt,
3. ein weiterer Lehrer der Anstalt, der auf Vorschlag der Lehrerversammlung von er Oberschulbehörde für die Dauer von drei Jahren bezeichnet wird,
4. ein am Sitz der Anstalt wohnender, von der Oberschulbehörde auf die Dauer von sechs Jahren zu ernennender Arzt.

Im Staatsdienst stehende Ärzte sind verpflichtet, einer an sie ergehenden Berufung in den Beirat Folge zu leisten.

§ 30.

Für die Gymnasien wird die Zahl der nach § 29 Ziffer 1 in den Beirat zu ernennenden Mitglieder — von denen mindestens eines von der Gemeindebehörde vorzuschlagen ist — von dem Unterrichtsministerium bestimmt; ihre Ernennung wie auch die Bestellung des Vorsitzenden und seines Stellvertreters erfolgt durch die Oberschulbehörde.

Bei den Anstalten, an deren Unterhalt Gemeinden nach den Bestimmungen dieser Verordnung beteiligt sind, tritt den in § 29 bezeichneten Mitgliedern des Beirats als Vorsitzender der Gemeindevorsteher bei. Die Bestellung seines Stellvertreters sowie die Zahl der innerhalb des Rahmens des § 29 Ziffer 1 zu ernennenden Mitglieder und die Form ihrer Ernennung wird von der Oberschulbehörde mit der Gemeinde vereinbart.

Bei den Lehranstalten für Mädchen und bei den in § 8 Absatz 1 genannten Anstalten*) können Frauen bis zu einem Dritteil der nach § 29 Ziffer 1 bestellten Mitglieder ernannt werden.

§ 31.

Zur Besorgung der Schreibarten des Beirats ist ein besonderer Beamter zu bestellen.

§ 32.

Geschäftskreis und Geschäftsordnung des Beirats werden durch eine vom Oberschulrat zu erlassende Dienstweisung bestimmt. Dabei kann, soweit Anstalten in Frage kommen, an deren Unterhalt nach den Bestimmungen dieser Verordnung Gemeinden beteiligt sind, den Gemeindebehöreden eine entsprechende Mitwirkung eingeräumt werden.

Zu den Gegenständen, bei welchen eine Beteiligung des Beirats einzutreten hat, gehören jedenfalls:

1. Beratung organisatorischer Fragen, insbesondere etwaiger Änderungen des Umfangs oder sonstiger Einrichtungen der Anstalt;
2. Verhandlungen, welche die Herstellung oder bauliche Änderung des Anstaltsgebäudes sowie die außerordentliche Herstellung oder Beschaffung von Gegenständen der inneren Einrichtung betreffen;
3. alle Verhandlungen über Maßnahmen, welche auf die Fürsorge für die Gesundheit der Schüler sich beziehen;
4. die Aufstellung des Entwurfs zum Voranschlag über Einnahmen und Ausgaben der Anstalt;
5. Schulgeldbefreiungen;
6. Beratung über die Handhabung der Schulzucht im allgemeinen und Antragstellung hierwegen bei der Oberschulbehörde.

Die Oberschulbehörde ist überdies befugt, in allen für die Anstalt und ihren Betrieb bedeutsamen Fragen den Beirat zur gutachtlichen Äußerung zu veranlassen.

§ 33.

Beschlüsse der Lehrerversammlung, welche die Ausweisung von Schülern aus der Anstalt aussprechen, bedürfen der Zustimmung des Beirats. Wird letztere versagt, so ist vor der Eröffnung und dem Vollzug des Ausweisungsbeschlusses die Entscheidung der Oberschulbehörde einzuholen.

Nur in dringenden Fällen kann durch die Lehrerversammlung die sofortige Entfernung eines Schülers verfügt werden. Der Beschluß hierüber ist mit besonderer Begründung dem Beirat zur Kenntnisnahme mitzuteilen.

Steglitz b. Berlin. P. Ziertmann.

---

*) Die Stelle lautet: Zum Besuch von Realschulen und Oberrealschulen, die für Knaben bestimmt sind, dürfen Mädchen zugelassen werden, wenn an dem Ort eine besondere höhere Lehranstalt für Mädchen nicht besteht.

Dauer-Ruderfahrt für Deutsche Schulen.

Es wird viel darüber gestritten, ob das Wettrudern für unsere Jugend erwünscht sei oder nicht; ein großer Teil des Widerstandes gegen das Schülerrudern überhaupt gründet sich auf die Bedenken gegen das „Regattawesen". Trotzdem erhält sich bei denjenigen Eltern und Erziehern, welche mit Ernst, Liebe und Sachkenntnis das Für und Wider abgewogen haben, die Überzeugung, daß auch dieser Sport ohne Kampf nicht gedeihen kann, und daß die Gefahren dabei vermieden werden können. Freilich — die Regatta darf nicht Selbstzweck sondern nur Mittel zum Zweck sein; aber auch nur durch ihr Stimulum, ihre „Vorbilder", erreichen wir für das Rudern die beste Form, d. i. die gesundeste Form, und das „Trainhning", die Errungenschaft der eigenen Höchstleistung hat für den einzelnen große moralische Bedeutung. Der Gefahr aber, daß Spiel und Wettlust damit entfacht, daß ungesunder Ehrgeiz genährt, die Kräfte überspannt werden, kann energische Leitung des „Protektors" vorbeugen, der hier im besten Sinne seines Titels als „Schützer" zu walten hat.

Jeder Ehrgeiz kann übertrieben sein, immerhin ist noch kein Fall bekannt, daß ein Schüler sich das Leben genommen hat, weil er bei der Regatta nicht siegte.

Nur eins habe ich als Zuschauer von Schüler-Regatten stets bedauert, daß nicht auch auf Strecken gestritten wird, bei denen neben der Schnelligkeit die Ausdauer zur Geltung kommt. Die Schwierigkeiten, welche solchem Wettkampf entgegenstehen — Mangel an Zeit, Gefahr der Überanstrengung, mühsame Kontrolle habe ich dabei vor Augen. Doch will ich versuchen, ihnen in nachstehendem Entwurfe, für eine diesjährige erste allgemeine Dauer-Regatta, zu begegnen; er gründet sich auf dreißigjährige Erfahrung im Dauerrudern, auf eigene Rekognoszierung des vorgeschlagenen Kampfplatzes und auf Erkundigung bei mehreren der um Mitwirkung zu bittenden Stellen.

1. Zeit: Woche vor Beginn der Sommerferien (26. Juni bis 2. Juli), deren Erweiterung als Belohnung für körperlich wie geistig tüchtige und strebsame Schüler gewährt wird.

2. Teilnehmer: 1 Lehrer und 4 Schüler jedes Schul-Rudervereins, der seine Beteiligung bis zum 15. Mai der Fahrleitung (Ziffer 7) angemeldet hat.

3. Strecke: Die Elbe von Magdeburg bis Hamburg-Allgemeiner Alsterklub (etwa 300 km). Auch die Strecke Magdeburg—Lauenburg a. Elbe—Lübeck könnte gewählt werden, weil hier im Elb-Trave-Kanal bei 3 Schleusen die Gewandtheit des Transportes der Boote über die Schleusen zu erproben wäre. „Durchschleusen" müßte verboten sein.

4. Versammlung: Magdeburg, 25. Juni.

5. Abfahrt: Magdeburg, 26. Juni, 7 Uhr vormittags beginnend, mit Pausen von 10 Minuten zwischen jedem Boot. Reihenfolge durchs Los bestimmt. Bei größeren Pausen könnte Wechsel in Wind und Wetter Ungleichheiten verursachen.

6. Bootsart: Touren-Vierer-Gig mit Halbauslegern und Rollsitz.

7. Fahrtleitung: Ein Privatfreund des Schüler-Ruderns und 1 Lehrer (bestimmt vom Herrn Kultusminister), denen die Organisation des ganzen Betriebes obliegt.

8. Kosten:

A. Der Herr Kultusminister wird gebeten, hochgeneigtest zu bewilligen bzw. zu veranlassen

a) Reisekosten und Tagegelder für die Lehrer (wie beim „Ruderkursus in Wannsee");

b) Genehmigung des Herrn Eisenbahn-Ministers, daß die beteiligten Vereine freien Bahntransport ihrer Boote erhalten.

B. Die einzelnen Schulen und Rudervereine bewilligen aus ihren Mitteln die Tagegelder für die Schüler, etwa pro Tag und Kopf M. 5,00.

C. Für billige Einquartierung in Magdeburg und Hamburg sorgt die Fahrtleitung.

9. Preis: Es sind für diesen Zweck von einem Freunde des Schulruderns ein Ehrenpreis und M. 300 bar zur Verfügung gestellt mit der Bestimmung, daß die letztere Summe für unbemittelte Schüler verwendet werde, welche in den Verein der Sieger eintreten möchten.

10. Sonstige Bestimmungen:

a) Auf der Gesamtstrecke darf innerhalb von je 24 Stunden nur 6 Stunden gefahren werden. Durch diese Bestimmung soll der Überanstrengung vorgebeugt werden, welche bei Freigabe der ganzen Zeit eintreten würde. Sechs Stunden erscheinen nicht zuviel, zumal auf jeden Ruderer nur ca. $4^1/_5$ Stunden kommen, in der Voraussetzung, daß der Lehrer sich an der Arbeit beteiligt. Im übrigen bleibt die Tageseinteilung, Verteilung von Arbeit und Ruhe, völlig überlassen. Jede Art von Fortbewegung außer durch Ruder und Strömung ist untersagt.

Über die Erlaubnis, die vorgeschriebenen 6 Fahrstunden am letzten Rudertage zu überschreiten, um, etwa in die Nähe von Hamburg gelangt, das Ziel noch zu erreichen, ergehen besondere Bestimmungen.

Es wird vorausgesetzt, daß die einzelnen Mannschaften durch Wanderungen über Land die Einseitigkeit der Ruderarbeit zu ergänzen bestrebt sein werden. Besonders Gegend der unteren Elbe (Hitzacker, Lauenburg) bietet die schönste Gelegenheit.

b) Quartier darf weder bei Tage noch bei Nacht bezogen werden. („Biwaks-Zwang".) Hierdurch soll planmäßiges Einüben, technisches Erlernen des Lagerns und Übernachtens im Freien, auch bei schlechtem Wetter, angeregt werden. Bemessung der Ausrüstung und Belastung des Bootes bleibt frei-

gestellt. Die Elbufer bieten, wie kaum ein anderer Fluß, auf der ganzen Strecke fast ununterbrochen trockensandige, windgeschützte und ungestörte Lagerplätze.

c) Die Kontrolle der Einhaltung vorstehender Bestimmungen gründet sich auf Versprechen durch Handschlag, welches der Lehrer der Fahrtleitung gibt; außerdem auf ein genau geführtes „Logbuch", aus welchem Ruderzeit, Rastzeit, Lagerplätze ersichtlich und in welches Beobachtungen und Erfahrungen eingetragen werden; zum Schluß vom Lehrer unterschrieben der Fahrtleitung einzuhändigen.

Verfasser dieser Zeilen bittet hiermit um möglichst eingehende Äußerungen zu dem vorstehenden Entwurfe von seiten aller derjenigen sachverständigen Freunde des Schülerruderns, welche mit der Dauer-Regatta im Prinzip einverstanden sind, sowie direkte Übersendung an seine Adresse.

Wannsee bei Berlin, im Februar 1910. v. Diest, Oberst a. D.

Die diesjährigen Ferienkurse mit Vorlesungen und Übungen in deutscher, englischer, französischer und italienischer Sprache finden vom 3. bis 23. Juli und vom 3. bis 24. August statt und werden aus zwei Teilen von je dreiwöchentlicher Dauer bestehen.

Alle auf die Kurse bezüglichen Anfragen sowie Anmeldungen sind zu richten an: **Marburger Ferienkurse,** Villa Cranston, Marburg a. d. Lahn.

(Führer von Marburg gegen Einsendung von 40 Pfg. in Marken.)

An der Universität **Greifswald** findet auch in diesem Jahre vom 4. Juli bis 23. Juli ein **Ferienkursus** (XVII. Jahrgang) statt. Die Fächer sind folgende: Phonetik (Prof. Heuckenkamp), Deutsche Sprache und Literatur (Prof. Heller, Prof. Ehrismann), Französisch (M. Plessis), Englisch (Mr. Montgomerie, Miss Todd), Religion (Konsistorialrat Prof. Haussleiter), Philosophie (Prof. Rehmke), Geschichte (Prof. Bernheim), Kunstgeschichte (Prof. Semrau), Geologie (Prof. Jaekel), Geographie (Prof. Friederichsen), Chemie (Prof. Strecker), Physik (Prof. Starke), Biologie (Prof. Kallius), Botanik (Prof. Schütt), Physiologie (Privatdozent Dr. Mangold), Hygiene (Geheimrat Prof. Löffler). Den Vorlesungen zur Seite gehen zoologische, botanische, physikalische, geologisch-geographische Übungen bzw. Exkursionen, psychologisches Seminar, französische, englische, deutsche Sprachübungen. Ausführliche Programme sind unentgeltlich unter der Adresse „Ferienkurse in Greifswald" zu erhalten.

I. Abhandlungen.

Jägers Deutsche Geschichte. Ein historisches Testament.

Nachdem im vorigen Sommer der erste Band von Oskar Jägers Deutscher Geschichte erschienen ist (vgl. meine Anzeige in dieser Monatschrift VIII, 628 ff.), ist ihm noch gegen Schluß des Jahres der zweite*) gefolgt, der die Darstellung von 1648 bis in die Gegenwart führt. Wie seit 1648 das Leben unseres Volkes auf der einen Seite für lange Zeit bei dem Fehlen eines Nationalstaates sich vorwiegend in den Territorien abspielt, anderseits seine Geschicke bei den viel enger ineinandergreifenden Interessen der europäischen Staaten und ihrer Fürstenhäuser in ganz anderem Maße wie vorher mit den Geschicken der übrigen Völker Europas verflochten sind: so verengt sich auch die Darstellung seiner Geschichte seit 1648 bald zu der Erzählung von der Entwicklung der Territorialstaaten dieses oder auch jenes von ihnen, bald erweitert sie ihre Aufgabe unter Einnahme eines allgemein-europäischen, weltgeschichtlichen Standpunkts. Beide Gesichtspunkte treten dem Leser gleich im ersten Buche des zweiten Bandes — von diesem soll hier die Rede sein — entgegen (S. 1—178), dessen Inhalt durch die beiden Namen „Ludwig der Vierzehnte" und „Friedrich der Große" genügend bestimmt ist. Es folgt in einem zweiten Buche (bis S. 346) die Ära Napoleons I. als die Zeit der tiefsten Erniedrigung unserer Nation und ihrer Glieder, in einem dritten (bis S. 438) die Epoche Metternichs, die Zeit der Hemmungen, die — abgesehen von einem kurzen späteren Rückschlag — ihren Abschluß findet mit den Jahren 1848 und folgenden, dem Versuch der Schöpfung eines Einheitsreiches auf idealistischem und theoretischem Wege. Die Umsetzung der „Professorengedanken" in die „staatsmännische Tat" durch Bismarck verfolgt das vierte Buch (bis S. 596), an das sich endlich auf weiteren siebzig Seiten eine Darstellung der Entwicklung des neuen Reichs bis zum Tode Bismarcks anschließt. Hier wird der Verfasser, indem er die wichtigen Probleme herausstellt und behandelt, die im neuen Reich ihrer Lösung harrten und noch harren (vgl. z. B. S. 622 u. 642), geradezu zum Lehrer in der Politik.

Ein historisches Testament haben wir in Erinnerung an Jägers pädagogisches

*) Oskar Jäger, Deutsche Geschichte. Zweiter Band. Vom westfälischen Frieden bis zur Gegenwart. Mit 108 Abbildungen und 8 Karten. München 1910. H. C. Becksche Verlagsbuchhandlung. XI u. 690 S. 8°. geb. 7,50 M.

Testament seine Deutsche Geschichte genannt. Und das mit Recht. Jäger selbst hat sie als solches angesehen. Er nennt sie sein „letztes Buch", das seine schriftstellerische Tätigkeit abschließen werde, mit dem er „Abschied nehme". So ist's gekommen. Am 2. März hat Jäger, im achtzigsten Jahre stehend, sein arbeitsreiches Leben geendet.

Jäger hat sein Buch geschaffen aus dem Vorrat, den er in Jahrzehnten geschichtlichen Unterrichts und Studiums gesammelt; er hat selbst lange Jahre im politischen Leben gestanden: er war daher auch wie kaum ein zweiter dazu berufen, in der Art der fürstlichen Erblasser des XVII. und XVIII. Jahrhunderts „guten Rat und Erinnerung mitzuteilen, was er etwan Zeit seines Lebens dabei Nützliches oder Schädliches in acht genommen, welches die Erben auch brauchen oder meiden können". Auch in diesem Sinne ist sein Buch ein historisches Testament.

Ist es ein wertvolles? Und in welchem Sinne sind „Rat und Erinnerung", die er mitteilt, gehalten? Ein kurzes Eingehen auf den vorliegenden Band — wobei ich an dieser Stelle von Einzelheiten absehe — soll uns darüber belehren. Es zeichnet zugleich bis zu einem gewissen Grade Jäger als Historiker überhaupt.

Jägers Auffassung wird getragen von einem zwiefachen Glauben: der eine ist der an das Walten der Vorsehung als der auch das Leben der Gesamtheit bestimmenden Macht; der andere der an eine weltgeschichtliche Aufgabe, die unserem deutschen Volke von dieser zugeteilt worden sei. Diese Aufgabe ist: in der Mitte Europas einen sicheren Friedenshort zu bilden für die Mächte des Fortschritts, des geistigen, politischen und materiellen, die Verkörperung darzustellen des liberalen Gedankens als des Sauerteigs, der immer mehr das Leben der Völker durchsetzen muß. Voraussetzung für die Erfüllung seiner Aufgabe war: dem deutschen Volke „die einheitliche staatliche Form und Fassung" zu geben. Die Verwirklichung des liberalen Gedankens war nicht möglich ohne die des nationalen. Ihr stand im Wege das alte Erbübel unserer Nation, der Sondergeist, sowohl der engherzige Landespartikularismus, die Kleinstaaterei, als auch die partikularistische Selbstgefälligkeit des Individuums — sei es nun ein einzelnes oder eine Körperschaft —, die jede Angelegenheit und Frage nur vom eigenen Standpunkt betrachtete und für das, was der Allgemeinheit frommte, blind war. Jenen zu überwinden, war Preußens Bestimmung, dessen Herrscher allein von allen die Fähigkeit und die Macht zur Ausbildung „eines wirklichen und soliden Staatswesens" zeigten und das auch zugleich als protestantischer Staat, d. i. als Staat, dem nach Jägers Urteil seit und mit der Annahme seines protestantischen Bekenntnisses „der Trieb des Fortschritts unzerstörbar eingepflanzt" war, Gewähr leistete für die Verwirklichung eben dieses fortschrittlichen Ideals. Die Erziehung des einzelnen aber zu politischem Bewußtsein, zu dem Bewußtsein, „daß es kein heiligeres Wahrzeichen unter Menschen gibt, als für ein Vaterland einzustehen", in der auch wieder Preußen voranging: sie erfolgte erst, als durch die Not der napoleonischen Zeit, gemahnt von ihren geistigen Führern, die Untertanen dazu getrieben wurden, unter Zustimmung ihrer Landesherren sich um Staat und staatliche Dinge zu bekümmern, und sie dann später sich gegen deren Willen diese Pflicht als gutes Recht ertrotzten.

Das ist der Faden, der sich durch die 667 Seiten des vorliegenden Bandes — den Rest nimmt das nach Stichproben zu urteilen zuverlässige Register ein — hindurchzieht. Je nach dem Maße, in dem es einer Zeit gelingt, die Kräfte der Bejahung: Nationalgefühl, Freiheitssinn, Wahrhaftigkeit, kurz: Fortschrittsgeist heraufzuführen, bedeutet diese für Jäger eine der Höhenlinien im Leben unseres Volkes — und ihre Darstellung spiegelt nicht selten auch in der Form jene Bedeutung wider —; wo dagegen die entgegengesetzten Mächte triumphieren: Parteigeist, Vaterlandslosigkeit, Knechtssinn und Philistertum, Heuchelei und Bigotterie, wandelt die Nation in der Tiefe. Dabei ist Jäger viel zu sehr von der Bedeutung des einzelnen für den Fortgang der geschichtlichen Entwicklung überzeugt, als daß ihm diese etwa zu einer Geschichte von Ideen und Kräften würde; wie im ersten Teil seiner Deutschen Geschichte ist demnach auch im zweiten die Darstellung orientiert an der Erzählung von dem Tun und Handeln der führenden Persönlichkeiten, wie wir das schon in der kurzen Skizzierung des Inhalts vorhin angedeutet haben. Auf die Herausarbeitung kurzer und scharfer Charakteristiken ist daher auch besonders Wert gelegt worden. Im Vordergrund ferner steht wie im ersten Teil die politische Geschichte; doch verbürgt die Auffassung des Verfassers, daß „das geistige Leben schließlich auch über den materiellen und den politischen Fortschritt entscheide" (S. 358), daß auch das Kapitel „Kunst und Wissenschaft" nicht zu kurz kommt; und die Ansicht, die auf S. 363 ausgesprochen wird, „daß der Fortschritt einer Nation nicht bloß in dem eigentlich politischen Gebiete gesucht werden darf, sondern daß er sich in den Leistungen auf gewissen Einzelkulturgebieten vollzieht und ausspricht", erklärt ohne weiteres die Erscheinung, daß uns Jäger in seiner deutschen Geschichte auch von der Entwicklung des sozialen und wirtschaftlichen, des religiösen und kirchlichen Lebens erzählt hat. Und das durchweg mit unbedingter sachlicher Zuverlässigkeit, in einer Sprache, die ebenso schlicht wie anschaulich und treffend ist, mit einem Urteil, in dem sich die Eigenschaften, die Jäger als Mensch kennzeichneten, paaren: „Herz und Charakter" mit „Gerechtigkeits- und Wahrheitssinn".

Daß man nicht in allem e i n z e l n e n sich mit dem Verfasser wird einverstanden erklären können, ist selbstverständlich; doch kann das Wenige, was ich etwa zu sagen hätte, z. B. über die scharfe Beurteilung der Ablehnung der Kaiserkrone durch Friedrich Wilhelm IV. 1849 (S. 427 u. 585) oder über die Auffassung der auswärtigen Politik des Großen Kurfürsten als einer „bewußt" deutschen (S. 39), hier füglich beiseite gelassen werden; daß ferner das, was Jäger als Wahrheit erkannt hat und daher auch offenbar als solche bekennt, nicht in jedem Falle für jeden Wahrheiten sind, ist schon bei der Besprechung des ersten Bandes gesagt worden und mag hier wiederholt werden. Im ganzen aber darf ausgesprochen werden, daß Jägers Vermächtnis ans deutsche Volk diesem ein wertvolles Vermächtnis sein und bleiben wird: den einen, den jugendlichen Lesern, dem Primaner der höheren Lehranstalten und dem ihm an Auffassung Gleichstehenden, auch noch dem Studenten, um sie nach des Erblassers Absicht anzuregen zu eindringenderen Studien; den anderen, Gereifteren, den deutschen Männern und Frauen, um ihnen eine Quelle geschichtlicher Belehrung überhaupt zu werden, in der sie die bisherigen wissenschaftlichen Ergebnisse zusammengefaßt finden; beiden endlich, um sie zu öffentlichem Verantwort-

lichkeitsgefühl und Gemeinsinn zu erziehen. Zu einem solchen „Volksbuch" im besten Sinne machen Jägers Deutsche Geschichte des Verfassers stolze Auffassung von Wesen und Aufgabe unseres Volkes, wie wir sie kennen gelernt haben, der hohe Idealismus, der das Buch durchweht, aber, ohne sich in bloße Worte zu ergehen, wirksam ist durch die Macht der mitgeteilten Tatsachen, die sichere Erfassung der Wirklichkeit, die mit jenem sich paart, und der gesunde Optimismus Jägers, der Abschied nimmt von seinem Leser damit, daß er gegenüber dem Übel, an dem die Gegenwart krankt, dem Partikularismus der einzelnen Erwerbskreise, Hoffnung schöpft aus der Wahrnehmung, daß „der Himmel uns zu viele Pfänder seiner Gnade gegeben habe, als daß wir verzweifeln und nicht vielmehr der Zukunft unseres Volkes mit freudigem Vertrauen entgegensehen dürften".

Elberfeld. W. Meiners.

Zu dem vorstehenden Aufsatz sei ein kurzes

Nachwort

gestattet. Ein konventioneller Nachruf würde nicht im Sinne und Wunsche Oskar Jägers liegen und auch nicht im Charakter dieser Monatschrift, die sich beim Dahinscheiden bedeutender Männer an ihre Werke von dauerndem Werte hält: wie bei Friedrich Althoff an seine für unseren ganzen Stand so wertvolle Stiftung und seine Bestrebungen zum Nutzen und Segen des Oberlehrerstandes, so bei Oskar Jäger an seine literarischen Schöpfungen, die zugleich ehrende Denkmäler für unseren Stand und Beruf ausmachen. Als Oskar Jäger dahingeschieden war, richtete ich ein Schreiben schlichter Teilnahme an seinen Schwiegersohn, Direktor Marcks in Putbus, und gab meiner Freude Ausdruck, daß Jäger noch die Fertigstellung seiner Deutschen Geschichte erlebt habe. Darauf bekam ich freundliche Worte des Dankes, aus denen die auf die Deutsche Geschichte sich beziehende Stelle hier wiedergegeben sein mag: „Seine Deutsche Geschichte, deren Vollendung Sie erwähnen, ist das rechte Sorgenkind seiner letzten Zeit gewesen. Es war ja wohl ein nicht ausgesprochener Lieblingswunsch von ihm, eine volkstümliche Deutsche Geschichte zu schreiben; aber ich glaube, der Plan war aufgegeben. Da kam das Verlagsanerbieten von Beck, und nun erwachte die alte Liebe. In raschem Zuge hat er die beiden Bände geschrieben; als ich glaubte, der erste Entwurf sei fertig, hat er dem Verleger schon das Manuskript zugesandt. Er hat den Druck mit großem Zagen begleitet, weil er sich innerlich offenbar sorgte, ob er der Aufgabe noch gewachsen sei. Nun hat er doch noch die freundliche Aufnahme seines Werkes erlebt, und das ist für ihn ein Sonnenstrahl gewesen durch mancherlei trübes Gewölk der letzten Jahre, wo er sich in Bonn mehr und mehr einsam fühlte, seine Frau gestorben und seine Kinder und Enkel fern waren. Aber er hat auch da tapfer standgehalten, und kein Wort der Klage ist von seinen Lippen gekommen. Wir werden stets dankbar des Segens gedenken, der von seinem Vorbild für uns ausgeströmt ist." — Jäger ist auch sonst ein tapferer Mann gewesen. In den Jahren, da unser Stand noch mit sehr knappem Gehalt sich begnügen mußte und wir alle auf recht dürrem Ast saßen, ist niemals ein Wort der Klage über seine Lippen

gekommen, sondern nur Äußerungen guten Humors. Wenn doch der Segen dieses Humors auch auf alle die Amtsgenossen ausströmte, die jetzt auf grünendem und blühendem Ast sitzen, sich dessen aber gar nicht bewußt werden oder nicht bewußt werden wollen, weil ihnen der Wille zum Glück fehlt. Doch die Gegenwart ist ja reich an kleinmütigen Epigonen; erfreuen wir uns deshalb an dem schönen Bilde eines großzügigen Mannes, der nunmehr der Vergangenheit angehört, und erinnern uns seiner Jugendtage und an dieser Stelle daran:

Wie Oskar Jäger Geschichtslehrer und Geschichtsschreiber wurde,*) wie er seine römische und seine griechische Geschichte schrieb.

Die achte Auflage der vor kurzem erschienenen Griechischen Geschichte hat er vor seinem Heimgange hochbetagt noch selbst in rüstiger Arbeit durchgesehen. Die erste Auflage war 1865 erschienen; vollendet war sie in Köln, wo Jäger damals gerade als Direktor des Friedrich-Wilhelm-Gymnasium eingetreten war. Vorher im Jahre 1861 von Wetzlar aus, hatte er bereits sein erstes Werk, die römische Geschichte, verfaßt, wo er als Gymnasiallehrer wirkte. Bei dem 100 jährigen Jubelfest des Wetzlarer Gymnasiums im Jahre 1899 (6. Juli) hat er uns selber mit der ihm eigenen Frische erzählt, wie er im Jahre 1859 nach Wetzlar gekommen sei aus seiner schwäbischen Heimat und wie er hier, wo gerade das in Wetzlar garnisonierende preußische Jägerbataillon auf dem altehrwürdigen Marktplatz aus Anlaß des österreichisch-italienischen Krieges mobil gemacht wurde, zuerst die Kraft wahrgenommen, die dem preußischen Staate inne wohne, und die Bedingungen erkannt habe, die zur deutschen Einheit führen mußten. In Wetzlar sei er zum ersten Male in die Lage versetzt, Geschichtsunterricht zu erteilen, und hier sei ihm dann auch zuerst der Gedanke gekommen, daß es dermaleinst sein Amt sein dürfte, ein Geschichtsschreiber zu werden. Schon zwei Jahre nach seinem Eintritt in Wetzlar vollendete er die römische Geschichte, die vor einiger Zeit bereits in 9. Auflage erschienen ist. Er machte, mit dem geschichtlichen Unterricht in den höheren Klassen betraut, in diesem Buche den Versuch, die in den großen Werken von Schwegler und Mommsen gegebenen Anregungen für die Jugend fruchtbar zu machen; er wollte aber zugleich auch für solche Erwachsene schreiben, welche bei einem lebhaften Interesse für geschichtliche Lektüre doch nicht diejenige Muße und nicht diejenigen gelehrten Vorkenntnisse zur Verfügung haben, welche ein Studium größerer Werke voraussetzt. Archenholz' siebenjähriger Krieg und Beitzkes Befreiungskriege schwebten ihm als Muster vor. Ohne weitere pädagogische Künste und Nebenzwecke — gegen die Oskar Jäger ja Zeit seines Lebens einen erfreulichen Grimm hegte — wollte er einfach schildern und so sprechen, wie der gereifte Mann zum Knaben und Jüngling spricht, wenn er dessen Interesse für ernste und große Dinge gewinnen will. Mit seiner Darstellung wollte

*) Jäger, Oskar, Geschichte der Griechen. Mit 153 Abbildungen, 2 Chromolithographien und 2 Karten. 8. Auflage. Gütersloh 1910. C. Bertelsmann. 8°. XV u. 696 S. 6,00 M., geb. 7 M.

er der „geschehenen Geschichte" so nahe als möglich kommen, so wenig als möglich wollte er „gemachte Geschichte" geben. Von demselben Geiste ist die nunmehr in achter Auflage vorliegende griechische Geschichte getragen. Mit diesem Werke wollte er die heranwachsende Jugend und die zahlreichen Freunde historischer Lektüre unter den Nichtgelehrten aufs neue in jene Welt von „Besitztümern für alle Zeit" einführen, die seit langer Zeit die Grundlage edler Geistesbildung in unserem Vaterlande ist und nach seinem Wunsche bleiben möge. Wissenschaftlichen Wert im strengeren Sinne beanspruchte er für seine Darstellung nur insofern, als es auch für Männer vom Fach nicht ohne Interesse sei, von Zeit zu Zeit ihren Blick auf ein Gesamtgemälde griechischen Lebens zu richten, aus dessen Umgebung aller gelehrter Apparat von Zitaten und Einzelforschungen entfernt war. Die wichtigeren Werke von Grote, Duncker, Curtius, Schlosser, Wachsmuth, Hermann u. a. haben ihm als Ausgangspunkt gedient. Aber auch die Quellen — vor allem auch die Dichter Homer, die Lyriker und Aristophanes — hat er sorgfältig durchmustert, um der Darstellung Unmittelbarkeit und Frische zu geben. Immer aber wahrte Jäger seinen Gewährsmännern gegenüber seine Selbständigkeit; niemals konnte er sich entschließen, aus irgendwelchen pädagogischen Gründen oder aus parteipolitischen Rücksichten dem, was ihm geschichtlich wahr erschien, Abbruch zu tun. Was aber seine Behandlung der griechischen Geschichte besonders anziehend macht, das ist das Bestreben, auf die tiefgehende Ähnlichkeit hinzuweisen, die zwischen den Lebensbedingungen des griechischen und des deutschen Volkes besteht: hier wie dort ein Überreichtum an individuellen Kräften, der sich in keine einheitliche politische Form fassen lassen will; halsstarrige Eifersucht der Kleinstaaten und Mittelstaaten auf ihre „Autopolitik"; große prinzipielle Gegensätze im Bunde mit unaustilgbaren Stammesantipathien; und neben und über dem tausendfachen Hader doch das Bewußtsein einer tieferen Einheit in den höchsten und geistigsten Gütern, — das Bewußtsein, wie Aristophanes sagt, „aus einer Weiheschale den Unsterblichen zu opfern". Wenn Jäger in jenen Tagen, da seine griechische Geschichte entstand, dem unaufhörlichen Widerstreit der zentrifugalen und zentripetalen Kräfte Griechenlands zuschaute, dann dachte er an das ähnliche Schauspiel im eigenen Vaterlande und er empfand, was die alten Zeiten in Pergament und Stein niedergelegt hatten, als unmittelbares Leben; er empfand es mit der Begeisterung, die die Persönlichkeit Jägers in Feierstunden einem so sympathisch machte. Und er selbst hat erklärt, daß dieser begeisternde Verkehr mit strebsamer Jugend das Amt eines Lehrers zum glücklichsten aller Berufe machte. So wollen wir dann neben der deutschen Geschichte auch Jägers Erstlingswerke in Ehren halten. Jäger hat ja als Geschichtslehrer eines nie getrieben: Paukerei lag ihm fern, wie er auch kein Freund pädagogischen Zwanges war; wer nichts lernen wollte, der konnte bei ihm dem Hange zum Nichtstun vielleicht etwas zu ungestört frönen; aber in einem Punkte hatte er eine Wirkungskraft, die zahlreichen Lehrern gänzlich abgeht: er brachte seinen Schülern mehr schlichte Männlichkeit und wenig methodenstolze Schulmännlichkeit entgegen. Und durch solche Eigenschaften hat er auch auf uns, die ihm im Leben näher gestanden haben, heilsam eingewirkt. Wenn man selber nahezu fünfundzwanzig Jahre Geschichtsunterricht erteilt hat auf den verschiedensten Stufen der höheren Schule, so empfindet

man es als eine Pflicht der Dankbarkeit anzuerkennen, daß man Oskar Jäger viel, sehr viel an Anregung und Wirksamkeit verdankt. Aus dieser Empfindung heraus ist diese Besprechung von Jägers griechischer Geschichte zu einem Erinnerungsblatt geworden, welches gleichsam auf die Ruhestätte des Dahingeschiedenen gelegt sein mag. Möge dieses Blatt zugleich eine Mahnung an das jüngere Geschlecht sein, die Tugenden der Patriarchen im Amt mit in die Zukunft hinüberzunehmen. Gerade unsere Zeit ist darnach angetan, daß sie keinem Mann die Teilnahme an den politischen Dingen erläßt; der Ruf nach staatsbürgerlicher Erziehung ertönt von allen Seiten an die Schule; ein Geschichtsunterricht, wie ihn Jägers Darstellungsweise schuf, ist von staatsbürgerlicher Erziehungskraft deshalb erfüllt, weil der Dahingeschiedene es für die Pflicht des Geschichtslehrers hielt, unsere Jugend, so früh sie es fassen kann, mit jener echten Begeisterung zu nähren, welche der Wirklichkeit des Geschehenen entströmt und deren Ideale keine Luftgebilde sind. Und wenn heutzutage mit so viel Emphase auf die Belehrungen über die geschichtlichen Verhältnisse des eigenen Volkes und der Gegenwart hingewiesen wird, so sollen wir niemals vergessen, daß die vorbildlichen Beziehungen der Vergangenheit eine Fülle von Anregungen zu staatsbürgerlicher Erziehung enthalten und daß es auch künftighin dabei bleiben muß, daß man die Geschichte der Vergangenheit kennen muß, um die seines Vaterlandes in tieferem Sinne zu verstehen und zu würdigen. Oskar Jägers griechische Geschichte wird dabei immer eine der besten Zeuginnen aus der Vergangenheit sein; denn sie rührt von einem Geschichtslehrer her, der in der Schulstube und im politischen Leben in vornehmster Weise seinen Mann zu stehen wußte.

Berlin. A. Matthias.

Humanistische Ziele des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts.*)

Es sei gestattet, aus dem reichen Inhalt des Riehlschen Vortrages zunächst die Leitsätze in wörtlicher Anführung ohne Zwischenrede mitzuteilen und zwar die pädagogischen ausführlicher, die geschichtlichen und philosophischen Zwischenbetrachtungen nur in Andeutungen.

„An die humanistischen Gymnasien ergeht immer dringender die Forderung eines verstärkten Betriebes ihres mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts, und kein Freund des alten Gymnasiums kann sich der Berechtigung dieser Forderung verschließen. Auch wird, soviel ich sehe, von keiner Seite ein grundsätzlicher Widerspruch gegen sie erhoben. Die Zweifel beginnen erst und die Bedenken mehren sich, sobald es sich um die Frage nach der Möglichkeit ihrer

*) Zu dem Vortrage, gehalten in der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg am 4. Dezember 1908 von Alois Riehl, Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1909 (39 Seiten, 60 Pf.), geben wir Herrn Alois Höfler, o. ö. Professor der Pädagogik an der Universität Wien, gern Gelegenheit, sich ausführlich zu äußern.

Erfüllung handelt." Von den Beweggründen werden die bloß utilitarischen und bloß stofflichen von vornherein ausgesondert. „Allgemeinbildung ist nicht Bildung in allen Dingen und noch einigen andern dazu — Allgemeinbildung ist Bildung für alle Dinge; sie ist eine Formung des Geistes, die diesen befähigt, jeden Wissensstoff, den er ergreifen will, sich anzueignen, Herr darüber zu werden. Allgemeinbildung ist Bildung in der Methode . . . Beklagenswert der Mensch, der zu vielerlei gelernt hat und zu vieles weiß . . . Πολυμαθίη νόον οὐ διδάσκει: das Wort Heraklits, das die bloße Gelehrsamkeit verurteilt, ist der Leitspruch jedes weisen Erziehers und die Maxime alles vernünftigen Unterrichts." — „Die Konzentration und Einheitlichkeit des Unterrichts, die Zucht strenger, bei einer Sache verweilender geistiger Arbeit und die daraus hervorgehende Gewöhnung an die Arbeit, an die Freude der Arbeit," ginge verloren, „wollten wir die Jugend schlechthin nur auf ihre künftigen Berufe vorbereiten. Früher und höher als die Vorbereitung für irgendwelchen Sonderberuf ist die Vorbereitung für den allgemeinen Beruf, ein wahrer, einheitlich denkender und wollender Mensch zu werden . . ."

„Hier aber scheinen wir auf einen sehr kritischen Punkt geführt zu sein . . . Folgt daraus nicht die Notwendigkeit einer noch strafferen Zusammenfassung des Unterrichtsstoffes, folgt daraus nicht insbesondere, daß das humanistische Gymnasium sich nun eben wirklich abschließen muß auf dem Boden der alten Kultur? — Man hat . . das scharf verurteilende Wort des Utraquismus gesprochen . . Durch Ausscheidung aller anscheinend heterogenen Elemente weisen wir zwar auf das einfachste den Utraquismus aus der Schule aus, aber nur, um dafür einen Utraquismus in das Leben einzuführen. Wir schaffen zwei Klassen Allgemeingebildeter, die sich gegenseitig nicht mehr verstehen, folglich auch sich gegenseitig nicht zu würdigen wissen." Nach einer Polemik gegen den Ausdruck und Begriff „spezifische Allgemeinbildung", auf die wir später (S. 241) zurückkommen, legt Riehl zum vielumstrittenen Ausdruck und Begriff „Allgemeinbildung" selbst das Bekenntnis ab:

„Es gibt, so meine auch ich, mehrere allgemeinbildende Wissensstoffe; es kann dagegen nur eine Allgemeinbildung geben: das Aufgeschlossensein der Fähigkeiten unseres Geistes und Gemütes für alles, was groß ist in der Natur und im Wesen des Menschen, und sie äußert sich auch, gleichviel von welcher Grundlage aus sie erreicht worden ist, überall in der nämlichen Weise, als miterlebendes Verständnis für alle geistigen Interessen der Menschheit in der Vergangenheit und in der Gegenwart, um die Zukunft danach vorzubilden, vorzubereiten. Solches Verständnis zu erwecken und zu entwickeln ist das Ziel des Unterrichts an den höheren Schulen."

Der Herbartschen „Lehre vom gleichschwebenden Interesse" wird entgegengestellt das εἷς κοίρανος ἔστω — Einer sei Herr! „Die Verfassung des Geistes ist monarchisch." Angesichts der hiermit sich auftuenden Schwierigkeit: „Wie ist es für das humanistische Gymnasium möglich, seine einheitliche Verfassung zu bewahren und doch, wie es die Zeit mit vollem Rechte vom ihm fordert, in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen einen verstärkten Unterrichtsbetrieb einzuführen?" sieht sich Riehl „in der glücklichen Lage, sagen zu können: das Prinzip, das zur Lösung dieser Frage führt, ist längst gefunden.

Hermann Bonitz, der bekannte Philologe und ausgezeichnete Schulmann, und Franz Exner, ein Kenner und Freund der realistischen Philosophie Herbarts, haben im Jahre 1849 den Organisationsentwurf für die österreichischen Gymnasien verfaßt. Den Grundzug, den leitenden Gedanken ihres gemeinschaftlichen Werkes hat Bonitz ausgesprochen mit den oft angeführten Worten, an die man immer wieder erinnern sollte: ‚sein Schwerpunkt liegt nicht in der klassischen Literatur, noch in dieser zusammen mit der vaterländischen, sondern in der wechselseitigen Beziehung aller Unterrichtsgegenstände aufeinander. Dieser nach allen Seiten nachzugehen und dabei die humanistischen Elemente, welche auch in den Naturwissenschaften in reicher Fülle vorhanden sind, überall mit Sorgfalt zu benutzen, scheint gegenwärtig die Aufgabe zu sein.' Und es ist die Aufgabe geblieben auch für unsere Gegenwart."

Der Weg zur Lösung dieser Aufgabe „ist eröffnet worden durch den Fortschritt, die Weiterentwicklung eben der naturwissenschaftlichen oder realistischen Disziplinen, welche den humanistischen Fächern früher fremd oder, wie ein freilich stark übertreibendes Wort behauptet hat, sogar feindselig gegenüberstanden. Antike Kultur und moderne Wissenschaft beginnen heute ein Bündnis zu schließen, vielmehr, um es richtig zu sagen, sie beginnen ihr ursprüngliches Bündnis zu erneuern . . . Es ist ein humanistischer Geist in die Naturwissenschaft unsrer Zeit eingezogen. Vor unsern Augen vollzieht sich die Wiedergeburt der Philosophie aus dem Geiste der exakten Wissenschaft, vollzieht sich die Erhebung der exakten Wissenschaft zu ihrem stets vorhandenen, wenn auch noch so oft aus dem Gesichte entschwundenen philosophischen Ziele." — Wilhelm Scherers Wort: „die Naturwissenschaft . . . gestalte die Wissenschaften um und drücke selbst der Poesie ihren Stempel auf", gehöre schon einer verschollenen Zeit an.

Diese Thesen werden nun (namentlich Seite 13—26) eingehend belegt durch reichliche, eindrucksvolle Beispiele und letzlich zu begründen versucht aus den Prinzipien der Kantschen Philosophie. „Die Gesetze, welche der Verstand der Erkenntnis der Natur vorschreibt, sind darum zugleich die obersten und allgemeinsten Gesetze der Natur selbst, weil sie die Gesetze der Erfahrung der Natur sind und als solche die Bedingungen ausdrücken, unter denen die Gegenstände der Naturerkenntnis gegeben und von uns als Gegenstände erfaßt werden." — Auch Robert Mayer erklärte: „der Nachweis einer zwischen den Denkgesetzen und der objektiven Welt bestehenden vollkommenen Harmonie ist die interessanteste, aber auch die umfassendste Aufgabe, die sich finden läßt."

Wie hier als letzte Instanz die Philosophie, so wird im folgenden (S. 26 bis 38) eine Analyse des Wesens der Geschichte herangezogen, um das naturwissenschaftlich-mathematische Denken von dem Schein einer Entfremdung gegen historische Bildung zu befreien. Insbesondere wird der Gegensatz zwischen der auf das Einzelne und Einmalige gerichteten geschichtlichen und der auf das Allgemeine, Gesetzliche gehenden exaktwissenschaftlichen Betrachtung zu überbrücken gesucht durch Betrachtungen aus dem Gedankenkreise des Chemikers und Physikers. „Gewiß ist jedes Eisenatom seinen Eigenschaften nach jedem

andern Atom dieses Elementes gleich und bleibt, was es ist, mag es mit dem Sauerstoff der Luft in chemische Verbindung treten oder, um das Gleichnis eines Naturforschers zu entlehnen, im Blutstrome des Gehirns eines Dichters kreisen. Dennoch steht kein Ding in der Natur ein zweites Mal in genau denselben Beziehungen und verläuft kein Vorgang in ihr jemals wieder in vollkommen identischer Weise." Und ebenso durch den Hinweis auf das Gesetz der Entropie, das sich „von allen andern Gesetzen dadurch unterscheidet, daß es das einzige ist, welches auch den Sinn oder die Richtung des Geschehens in der Natur bestimmt."

Wie Riehl hier die (namentlich durch Windelbands und Rickerts Gegenüberstellung des Idiologischen und Nomologischen theoretisch fundierte) Einteilung der Wissenschaften in Natur- und Kulturwissenschaften zu entkräften oder wenigstens für die grundsätzlichen Gestaltungen unseres Unterrichtswesens unschädlich zu machen sucht, so auch die ältere Einteilung in Natur- und Geisteswissenschaften. „Wir müssen Helmholtz zustimmen, wenn er erklärt: ‚es sei nicht zu leugnen, daß sich die Geisteswissenschaften mit den teuersten Interessen des menschlichen Geistes und mit den durch ihn in die Welt eingeführten Ordnungen befassen.' Gewiß, diese Wissenschaften handeln von dem, was uns auf die unmittelbarste und innerlichste Weise berührt, weil wir es selbst unmittelbar und innerlich sind. Aber selbst dieser Gegensatz ist nicht unüberwindbar. Es gibt, so glaube ich, einen Blick, der durch ihn hindurch zur Einheit dringt. Die Ordnungen, die der Mensch geschaffen hat in Staat und Recht, Sitte und Religion — diese Ordnungen sind selbst nur Verzweigungen jener allgemeinsten, ihrem Wesen nach uns verborgenen, weil im Grunde der Erscheinungen wirksamen Gesetze, in denen der Dualismus von Äußerem und Innerem, von Natur und Geist . . . aufgehoben ist."

Soweit die wissenschaftstheoretische Begründung der von Riehl angestrebten Schlichtung der alten Kämpfe in Wissenschaft und Schule. Die praktischen Friedensaussichten faßt der Vortragende in die Worte zusammen:

„So hat das Feldgeschrei: hie Humanismus, hie Realismus! heute seine Werbekraft verloren oder sollte sie doch verloren haben. Von allen Seiten kommen wir zum Menschen — vielmehr, von woher immer wir kommen mögen, wir bleiben in der Welt unsers Geistes, der geistigen Welt, zu der auch die vom Menschen geschaffene Wissenschaft der Natur gehört. Vom Menschen, aus dem Mittelpunkt seines Innern strahlen alle die seelischen Fähigkeiten und Energien aus, die durch eine allgemein bildende Erziehung befreit und entwickelt werden sollen" . . . . „Eine Vision der Zukunft . .: ich sehe vor mir eine Schule, die nicht zerstreut, sondern konzentriert, die ihr Ziel nicht in dem Vielerlei des Wissens und der extensiven Vermehrung der Kenntnisse sucht und dadurch den jugendlichen Geist erdrückt; die den Geist freimacht und entbindet, eben dadurch, daß sie ihn in die Zucht intensiver, langsamer, gründlicher Arbeit nimmt. Ich sehe eine Schule, die nicht nur Dinge lehrt, die das Verstehen der Dinge lehrt . . . Ich sehe die Schule der Zukunft. Diese aber wird weder altklassisch allein, noch allein modern naturwissenschaftlich sein, da für sie dieser Gegensatz nicht mehr besteht. Sie wird eine Schule der Methode sein und darum der historischen Betrachtungs-

weise. Sie erfüllt den weisen Rat Goethes und verbindet das Produktive mit dem Historischen."

Das sachliche und persönliche Gewicht des vorstehend im Auszug wiedergegebenen Vortrages wird es rechtfertigen, wenn wir an ihn noch weitere, größtenteils zustimmende, ab und zu aber auch zu weiterer Prüfung des Gegenstandes auffordernde sachliche und auch einige persönliche Bemerkungen anschließen. Seien letztere zuerst mit einigen Worten abgetan.

Ich habe in der „Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht" (herausgegeben von Poske, damals noch unter Mitwirkung von Mach und Schwalbe) den zweiten Jahrgang (1888) eröffnet mit einem Aufsatz „Die humanistischen Aufgaben des physikalischen Unterrichts". Dieser Gegenstand schien mir wichtig und fruchtbar genug, ihn auch für meine akademische Antrittsvorlesung bei Übernahme der pädagogischen Lehrkanzel Willmanns in Prag 1903 zu wählen.*) Ich finde nun so viele bis ins einzelne gehende Übereinstimmungen zwischen der Behandlung dieses Gegenstandes durch Riehl und mich, daß sie allein schon für die objektive Richtigkeit der von uns vertretenen Forderungen Zeugnis ablegen. Man könnte auf diese Übereinstimmungen mit leichter Umdeutung das von Riehl (S. 14) angeführte Wort Poincarés anwenden: „Die einzige objektive Wirklichkeit sind die Beziehungen der Dinge, aus denen die Harmonie der Welt hervorgeht. Allerdings könnten diese Beziehungen, diese Harmonie nicht außerhalb eines Geistes, der sie begreift oder fühlt, begriffen werden; aber sie sind nichtsdestoweniger objektiv, weil sie allen denkenden Wesen gemein sind und bleiben werden." Und lassen wir, um nur eine **) Probe von der Erfreulichkeit jener Übereinstimmungen zu geben, sogleich das Wort von den „Beziehungen der Dinge, aus denen die Harmonie der Welt hervorgeht" als pädago-

*) Die humanistischen Aufgaben des physikalischen Unterrichts. Akademische Antrittsvorlesung, gehalten am 16. November 1903 von Dr. Alois Höfler, ord. Prof. an der Universität Prag. Braunschweig, Vieweg 1904. 13 S.; Zusätze S. 14—17.

**) Eine zweite, mehr äußerliche Übereinstimmung ist es, daß ganz so wie Riehl auch ich mit der Ablehnung jedes Identifizierens von „realistisch" und „utilitarisch" oder „nur praktisch" meine Prager Ausführungen begonnen hatte: „Die humanistischen Aufgaben des physikalischen Unterrichts" — schon aus diesem Titel hören Sie eine Ablehnung der Meinung heraus, als könnten dem physikalischen Unterrichte nur „realistische" Aufgaben zufallen. Nach dieser Auffassung hätte sich die Physik nur durch ihre enormen „praktischen" Erfolge den Eintritt in den Lehrplan des Gymnasiums sozusagen erzwungen. Meinerseits bekenne ich aber, daß mir eine solche Begründung in mehrfacher Hinsicht unzureichend erschiene. Lassen Sie mich nur eine kurze, vielleicht etwas drastische Erwägung hierüber anstellen. Man sagt, der Gymnasiast benutzt die Eisenbahn, das Telephon, die Zündhölzchen usw.; er müsse also doch auch etwas von der Spannkraft des Dampfes, von elektrischen Strömen, vom Phosphor u. dgl. wissen. Gewiß, diese Dinge sind eminent praktisch. Nur ist eben auch „praktisch" durch und durch ein Relationsbegriff. Was für den Maschinenbauer praktisch ist, ist und bleibt gänzlich unpraktisch für den künftigen Schreibmenschen; es wird ja zwar ganz schön sein, wenn er von ihnen weiß, aber für ihn bleibt es eben auch beim bloßen Wissen. Zum πράττειν, zum tätigen Eingreifen in jene Dinge, kommt es nun einmal auf seinem vorgezeichneten Lebensgange nicht. Und faktisch lassen wir uns ja durch jenen Halb-

gische Anwendung weiterklingen — in dem auch von mir zum Leitspruch meiner Antrittsvorlesung erwählten und nun von Riehl wieder geradezu als Lösung des Problems angeführten Wort des Exner-Bonitzschen Organisations-Entwurfes von der „Beziehung aller Unterrichtsgegenstände aufeinander und von den „humanistischen Elementen, welche auch in den Naturwissenschaften in reicher Fülle vorhanden sind". Ich darf hinzufügen, daß mir der Glaube an diese Worte Leitmotiv während der langen 27 Jahre meiner Gymnasiallehrtätigkeit gewesen ist. Ich füge aber auch sogleich das Bekenntnis bei, daß mir eben das Festhalten

---

gedanken des Praktischen auch in bei weitem näher liegenden Dingen ganz und gar nicht aus unsrer Gemütsruhe bringen. Die Schuhe, die ich an den Füßen trage, sind noch unvergleichlich praktischer als selbst die Eisenbahn; dennoch muß ich bekennen, in die einigermaßen feineren Einzelheiten der Konstruktion meiner Schuhe noch weniger eingeweiht zu sein, als es unsre gegenwärtigen Gymnasiasten in die Unterschiede zwischen einer Schnellzugs- und einer Lastzugs-Lokomotive sind." — Hierzu Zusatz 7: „Das Beispiel von der Schnellzugs- und Lastzugs-Lokomotive ist veranlaßt durch folgende Stelle aus der Rede, die Hofrat Radinger auf der Privat-Mittelschulenquete Wien 1897 gehalten hat (abgedruckt in der Schrift: „Was leistet die Mittelschule", Wien 1898, S. 64): „Wie die Steuermänner in der Seeschlacht bei Salamis geheißen haben, müssen unsre Kinder lernen, aber wie sich eine Lastzugsmaschine von einer Eilzugsmaschine unterscheidet und wie sie zu behandeln ist, das lernen sie nicht. Unsre Kinder werden Soldaten, sie werden Offiziere, sie können in die Lage kommen, folgenschwere Entscheidungen herbeizuführen im Kriege, wenn es sich darum handelt, rasch Truppen zu befördern; aber da sind sie nicht imstande, die Maschine zu führen." An Stelle der dann folgenden Worte, durch die ich dem seltsamen Wunsch zu begegnen suchte, es sollten sämtliche Mittelschüler für die „folgenschweren Entscheidungen" zwischen Schnellzugs- und Lastzugs-Lokomotive vorgebildet werden, teile ich hier aus der Rede des Hofrats Radinger (er war einer der angesehensten Lehrer der Technischen Hochschule in Wien) noch mit, daß er die Schlacht von Salamis darum weniger hoch bewertete als die Vorgänge in einem modernen Elektrizitätswerk, weil — hier tausendmal mehr Pferdekräfte am Werk sind, als in den geschwungenen Schwertern der antiken Schlachten. Dieses starke Stück einer Unterschätzung seelischer Kräfte und Energien im Vergleich zu physischen (ganz zu geschweigen von dem Übersehen der historischen Folgen — denn wer weiß, ob wir heute eine wissenschaftliche und technische Elektrik hätten, wenn bei Salamis statt des hellenischen der asiatische Geist gesiegt hätte) entreiße ich der verdienten Vergessenheit wahrlich nicht, um einen verdienten Techniker in den Augen der Humanisten zu blamieren. Sondern ganz im Gegenteil liegt es mir, dem Realisten, im Namen ungezählter realistischer Fachgenossen, aufrichtig am Herzen, einen gesunden und besonnenen Realismus nicht identifizieren zu lassen mit einem solchen Fall von Seelenblindheit, d. h. diesmal Blindheit für alles Seelische.

Sehr treffend hat auf der Mittelschulenquete, Wien 21.—25. Januar 1908 (Protokoll, Seite 168—169), mein verehrter Kollege v. Arnim gesagt: „Wir hören hier oft von unseren Gegnern den Gegensatz zwischen Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft als Gegensatz realer und nicht realer Wissenschaft aufgefaßt. Meine Herren! Die Schulen heißen zwar Realschulen und wir sprechen von realistischer Bildung! Aber wenn für manche Herren das schon zu beweisen scheint, daß es sich in der Geisteswissenschaft nicht um Realitäten handelt, so müssen wir dagegen auf das entschiedenste protestieren. Nicht nur das, was man mit seinen Augen sehen und mit Händen greifen kann, ist real, sondern die Tatsachen unseres Bewußtseins und unseres Innenlebens sind ebenfalls Realitäten." (Beifall.)

an diesem Glauben und seine Betätigung im Schulzimmer und in meinem gesamten sonstigen pädagogischen Wirken durch die tatsächliche Organisation unseres Unterrichtsbetriebes nicht leicht gemacht worden ist — daß ich vielmehr in den Augen gar manches übrigens geschätzten Schulmannes habe zum *outsider* werden müssen, um mir und jenem Ideal treu bleiben zu können. Diese persönliche Mitteilung sei hier gestattet, weil sie uns sofort wieder zu den sachlichen Restproblemen auch des Riehlschen Vortrages zurückführt. Nach ihm „hat das Feldgeschrei: hie Humanismus, hie Realismus! heute seine Werbekraft verloren, oder sollte sie doch verloren haben". „Sollte" — aber auch hier war und ist eben Sollen noch lange nicht ein Sein. Dennoch ist und bleibt es eine dankbare Aufgabe, „aus dem Sollen das Sein herauszuklauben" (wenn auch Kant die Umkehrung abgelehnt hat). — Also:

Wenn schon so früh, schon 1849, von der „wechselseitigen Beziehung aller Unterrichtsgegenstände aufeinander" gesagt wurde, daß die hierdurch gesteigerte Schwierigkeit „durch wohlbegründete Bedürfnisse der Zeit aufgenötigt und daß sie nicht unüberwindlich" sei, so wissen wir uns alle noch heute doch nur günstigenfalls am Werk, jene schöne alte Forderung allmählich zu verwirklichen. Oder schwieg und schweigt das Feldgeschrei während jener langen 60 Jahre nur darum manchmal auf Jahre und Jahrzehnte, weil man während eines wenn auch faulen Friedens ungestörter die Geschäfte einer einseitigen Humanistik und Realistik weiter treiben zu können sich überzeugt hatte, als wenn man den alten Streit hätte immer wieder neu laut werden lassen? Wer hat sie gezählt, die in solcher Hoffnungslosigkeit den alten Sauerteig noch weiterhin unverdaulich fanden und finden? Und wären diese gar noch zufrieden mit dem faulen Frieden, d. h. dem latenten Krieg, so wäre an ihnen jeder neue Beitrag zur Lösung des alten Problems doppelt verloren.

Nicht aber wird dieser jüngste Beitrag verloren sein für alle die, denen sich aus der genauesten Kenntnis aller tatsächlichen Verhältnisse heraus die noch ungelösten Schwierigkeiten größer darstellen, als selbst dem Vortragenden in seiner „Vision der Zukunft". Denn in der Tat sind ja die von ihm gewiesenen Wege die idealsten*) Auswege, und sie haben nur darum noch nicht überall ins

*) Es kann nicht Aufgabe dieser Besprechung sein, auch alle realen Schwierigkeiten bis herunter ins kleinste und kleinliche zu berühren, die bei allem guten Willen zum Schulfrieden das Erreichen endgültiger Gleichgewichtslagen so sehr verzögern. Nur um hier nicht den Schein eines Übersehens aufkommen zu lassen, sei darauf hingewiesen, daß der Vortragende über dem Geschichtlichen das Sprachliche, das mit jenem erst die „humanistische" Fachgruppe ausmacht, in seiner Darstellung sehr hat zurücktreten lassen, wenn auch immerhin, z. B. S. 27, sich Stellen finden wie „zu leicht könnte das Interesse zwischen Sprachlichem und Sachlichem gespalten werden" . . . „die Schulung im Geiste, nicht im Texte der alten Mathematiker . . ." Bekanntlich sind es aber gerade ein paar Latein- und Griechisch-Stunden, um die die Philologen z. B. mit den Biologen kämpfen. — Und auch wo (S. 28) berührt wird, „was vom biologischen Wissen zur Allgemeinbildung gehören mag", dreht sich der Streit nicht darum, ob es „schon der Lehrer der beschreibenden oder systematischen Naturwissenschaften mitzuteilen hat" oder ein Extra-Biolog, sondern ob der Lehrer der Naturgeschichte oder Biologie seinen Unterricht schon mit Obertertia abzuschließen hat, „als ob die Biologie eine Sache nur für Kinder wäre". —

Freie geführt, weil man sie zu beschreiten eben erst da und dort anfängt. Wieviel fehlt — wenn wir ganz aufrichtig sein wollen, weil wir es müssen — zur allgemeinen Verbreitung und Schätzung philosophischer und historischer Betrachtung in den Kreisen nicht nur mathematisch-naturwissenschaftlicher Mittel-, sondern auch Hochschullehrer und Forscher! Gewiß, es zeigen sich Ansätze, Keime einer Entwicklung, die Riehl schildert als „Erhebung der exakten Wissenschaft zu ihrem stets vorhandenen, wenn auch noch so oft aus dem Gesicht entschwundenen philosophischen Ziele". Aber nun sehe man sich die Dinge ganz aus der Nähe an: Riehl selbst nennt nur ganz wenige der an dieser Bewegung beteiligten Forscher mit Namen; vor allem Ernst Mach.*) Dieser aber habe nur „in glücklicher Inkonsequenz" (S. 16) „auch über die Rolle des Denkens bei der Hervorbringung von Erfahrung und Wissenschaft einsichtsvolle Betrachtungen"

Deshalb noch ein paar Beispiele, wie es auf dem harten Boden der augenblicklichen Kämpfe und Geplänkel in Wirklichkeit zugeht: Bei uns in Österreich ist jüngst der latente Krieg zwischen Philologen und Realisten wieder aktuell und manchmal sehr laut geworden während der Neugestaltungen unserer Lehrpläne 1908—09. Wiewohl diese Reformen sich in unvergleichlich engerem Rahmen bewegten als die kühne und segensreiche Organisation von 1849 durch Exner und Bonitz, so daß sie sich namentlich äußerlich auf das Wegnehmen und Zulegen nur von ganz wenigen Schulstunden dieses und jenes Faches beschränkten, so hat doch schon jedes solche Wegnehmen laute Klagen, jedes Zulegen nur halb murrende Zustimmung gefunden, da ja z. B. „mit nur einer Stunde Geographie auf der Oberstufe doch wieder nichts Rechtes auszurichten" sei. So also nimmt sich der Schulstreit aus, sobald jedes „Pathos der Distanz" weggefallen ist. Im Deutschen Reiche sind — von allen anderen Anzeichen einer nicht endgültigen Schlichtung des Streites durch die Reform von 1901 hier abgesehen — namentlich die Meraner Forderungen der Unterrichtskommission deutscher Naturforscher und Ärzte von altphilologischer Seite als Kriegserklärung empfunden worden. Und in der Tat ist ja z. B. auch in diesen Blättern wiederholt, so von Poske, als eine unabweisliche Voraussetzung für die Entlastung der Gesamtforderung an die Schüler und für einen erst hierdurch zu ermöglichenden ausreichenden realistischen Unterricht an den humanistischen Gymnasien der Wegfall der deutsch-lateinischen Übersetzung als einer Zielleistung bei der Reifeprüfung gefordert worden. Gerade an diesem Hinübersetzen aber scheint nun wieder das Herz vieler — ich weiß nicht wie vieler — Altphilologen zu hängen. Bei uns in Österreich allerdings, wo dieser Wegfall nun ein festes Stück der vollzogenen Reifeprüfungs-Abänderung geworden ist, wurde er mit einigen nicht allzu lauten Seufzern hingenommen — sie klangen bei einem kleinen Teil der Philologen wie Todesseufzer, bei einem bedeutend größeren wie Seufzer der Befreiung.

Aus solchen Einzelschritten (ein anderes Beispiel ist die in den Meraner Verhandlungen 1905 verlangte, bei uns in Österreich durch die Lehrpläne von 1908/09 verwirklichte Differentialrechnung an den Gymnasien und Realanstalten — vgl. meinen [im „Pädagogischen Archiv" abgedruckten] Vortrag auf der Naturforscherversammlung, September 1909) setzen sich die wirklichen Annäherungen an das Ziel eines künftigen Gleichgewichts zwischen den berechtigen Forderungen des „Humanismus" und „Realismus" an unseren höheren Schulen zusammen.

*) Auch chronologisch mit Recht. Denn die Übernahme der Wiener philosophischen Lehrkanzel 1895 durch diesen Physiker, der sogleich damals und dann noch wiederholt (so an der Spitze von „Erkenntnis und Irrtum") erklärt hat, kein Philosoph sein, sondern Naturforscher bleiben zu wollen, war der erste Fall seiner Art, dem dann die Fälle Ostwald, Boltzmann (und ähnliche?) folgten.

angestellt — wie ja Mach einen Positivismus vertritt (und eben hierdurch den philosophischen Bedürfnissen zahlreicher Naturforscher willkommenen Ausdruck gegeben hat), der dem Kantianismus Riehls genau konträr ist. An einer anderen Stelle (S. 28) spielt Riehl, hier ohne Nennung von Namen, auf die „Oberflächlichkeiten, wie sie heute als naturphilosophische Weisheit in Hunderttausenden von Exemplaren kursieren", also auf Häckels „Welträtsel", an — und rät: „Überlasse man doch jenes durch seine physikalischen Irrtümer ohnehin diskreditierte Buch seinem natürlichen Schicksal." Die Diskreditierung erfolgte bekanntlich in Chwolsons glänzender Schrift „Hegel, Häckel, Kossuth und das zwölfte Gebot"*); und in eben dieser Schrift schildert Chwolson nur zu richtig die völlig anarchische Entzweiung, ja Verfeindung zwischen Naturforschern und Philosophen gerade seit etwa 15 Jahren. — Wie soll nun angesichts solcher Trübseligkeiten jeder Lehrer der Naturwissenschaft und Mathematik so bald den Weg finden, auf dem er sich die von Riehl mit höchstem Recht empfohlenen Anregungen aus Philosophie holt?

Mit nicht minderem Rechte wird auch die eigenartige Belebung alles realistischen Unterrichts durch Anknüpfen an die geschichtlichen Ausgangspunkte empfohlen. In dieser Hinsicht hatte ich längst, nämlich schon in der ersten Fassung des Aufsatzes von 1888, auf Ernst Mach**) als denjenigen Anreger hinweisen dürfen, dem noch heut unser Unterricht gar nicht genug danken kann.

---

*) Vieweg 1906.

**) Es trifft sich hübsch, daß in dem Augenblick, da ich dies niederschreibe, Ernst Machs Vortrag (gehalten Prag 1871) „Die Geschichte und die Wurzel des Satzes von der Erhaltung der Arbeit" im zweiten unveränderten Abdruck (Johann Ambrosius Barth 1909) erscheint. Dieses heute geradezu typisch gewordene Schriftchen (das ich gleichzeitig in unserer Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht bespreche) schlägt mit großer Lebhaftigkeit der Darstellung alle die kühnen Thesen an, die, wenn sie auch noch nicht zu einer Reformation der gesamten Physik und Philosophie geführt haben, doch heute Gemeingut (leider manchmal auch Gemeinplätze) nicht nur für alle Physiker und Philosophen, sondern auch für ein großes, manchmal allzu großes Publikum geworden sind. Es wird nützlich sein, als Probe jener Lebhaftigkeit des Tones, zugleich aber auch für die nicht zu überbietende Lebhaftigkeit in der Anempfehlung des Geschichtlichen folgende Worte hier anzuführen (S. 3):

„Wer nur eine Ansicht oder eine Form einer Ansicht kennt, glaubt nicht, daß je eine andre dagewesen, glaubt nicht, daß je eine andre kommen wird, der zweifelt nicht, der prüft nicht. Wenn wir selbst den Wert der sogenannten klassischen Bildung oft rühmen, so werden wir hierbei kaum im Ernst annehmen, daß dieselbe von achtjährigem Deklinieren und Konjugieren herkomme. Wir glauben vielmehr, daß es nicht schaden kann, wenn wir die Weltanschauung und die Ansichten eines andern hochstehenden Volkes kennen gelernt haben, um uns gelegentlich auf einen andern, als den uns anerzogenen Standpunkt versetzen zu können. Klassische Bildung ist wesentlich historische Bildung.

Wenn dies aber richtig ist, so haben wir dann einen viel zu engen Begriff von klassischer Bildung. Nicht die Griechen allein, das gesamte Kulturleben der Vergangenheit geht uns dann an. Ja, es gibt dann für den Naturforscher eine besondre klassische Bildung, die in der Kenntnis der Entwicklungsgeschichte seiner Wissenschaft besteht.

Lassen wir die leitende Hand der Geschichte nicht los. Die Geschichte hat alles gemacht, die Geschichte kann alles ändern. Erwarten wir von der Geschichte alles, vor allem aber, was ich auch von meiner Geschichte hoffen will, daß sie nicht zu langweilig sei."

Und er dankt ihm auch noch nicht genug: denn neben so schönen Beiträgen, wie die Darstellungen von Dannemann, gibt es noch immer Physikbücher, die sich mit Notizen begnügen wie: „Trägheitsgesetz, Galilei 1638." Auch hier empfiehlt Riehl genau den Vorgang, den ich z. B. in meiner „Physik" und „Naturlehre"*) eingehalten habe, indem ich geradezu sowohl im physikalischen Lehrtext, wie im „logischen Anhang" von Galileis Behandlung der Fallgesetze ausgehe. Im übrigen hatte ich, ganz ähnlich wie Riehl empfiehlt: „man berichte gelegentlich der Erklärung der Fallgesetze auch etwas von dem Schicksale Galileis" (dessen tragische Wendung freilich nicht mit den um Jahrzehnte vorher gefundenen Fallgesetzen zusammenhängt), in jenem Aufsatze und ausführlicher im Prager Vortrag Kepler als Beispiel empfohlen. In wie vielen Schulzimmern mag aber auch nur z. B. in dem abgelaufenen Jahre 1909 erwähnt worden sein, daß es das 300. Jahr seit dem Buche „*De motibus stellae Martis*" (1609) gewesen ist?

Ein Wort aber noch über eine, wie mir scheint leicht vermeidliche, Einseitigkeit in der Schätzung des Geschichtlichen, insofern sie nämlich zu einer Unterschätzung des Ästhetischen führt. Nach einer philosophisch (logisch und erkenntnistheoretisch) wie historisch gleich interessanten Darstellung der Beziehungen zwischen der Methode Galileis und der Platons**) sagt Riehl (S. 22) „übereinstimmend mit der Forderung eines Schulmannes: Griechisch und Physik! nur die Fortsetzung dieses Ausspruches müssen wir berichtigen:

---

*) Vieweg 1904 bzw. 1903 (II. Auflage 1910; in ihrem Begleitwort wird das als Einführung in die wissenschaftliche Mechanik und Physik überhaupt vorausgesetzte Anknüpfen an Galilei noch näher geschildert).

**) Um diese Anregungen dem Griechisch- und Physikunterricht unserer Schulen praktisch zugänglich zu machen, müßte jedenfalls das erste Wort der Physikunterricht und auf Grund des durch ihn beim Schüler herbeigeführten rein sachlichen Verständnisses der Methode und Leistungen Galileis erst das zweite, spätere Wort der Griechischunterricht anläßlich der Platolektüre führen. Erst dann wäre es ja auch möglich, den Schüler vor der „Unterschätzung" zu bewahren, von welcher Riehl spricht (S. 21): „In der Methode Galileis ist die Methode Platons enthalten, nur fügt Galilei — und das wollen wir gewiß nicht unterschätzen — die Prüfung durch das Experiment hinzu." Denn wer hier nicht schon auf einer sehr weit überschauenden Warte des Geistes steht, wüßte überhaupt nichts zu erwidern auf ein vorwitziges Schülerwort: Ja, warum ist denn dann nicht schon Platon anstatt Galileis zum Vater der wissenschaftlichen Physik geworden? Auf die Höhe solcher Vorurteilslosigkeit hätte also hier der klassische Philologe seinen angehenden Platonschüler zu führen. Dürfen wir Realisten auf die baldige und allgemeine Verwirklichung solcher Ziele des Griechisch-Unterrichtes hoffen? Meine Skepsis dagegen will ich nicht erhärten an dem (den Fall Radinger jedenfalls mehr als wettmachenden) Fall eines Gymnasialdirektors, der, als ein meinem pädagogischen Seminar entwachsener Supplent während der Lektüre Platons auf dessen Philosophie zu sprechen kam, dies durch den Zuruf unterbrach: „Lassen Sie lieber Optative bilden!" Es soll aber auch auf einer Versammlung von Philologen und Schulmännern das Wort gefallen sein: „Ja, wenn wir zu acht Griechischstunden noch eine neunte hätten, dann könnten wir auch auf das Philosophische bei Platon eingehen." Wird man ein bißchen Unglauben an einen solchen *casus irrealis* uns realistischen Philosophen verübeln dürfen?

nicht Homer und Galilei — Platon und Galilei! so fordert es die Geschichte." — Wir aber meinen, daß die Geschichte nie fordern kann, uns die Sonne Homers irgendwie verdunkeln, seine dichterische Sprache uns entfremden zu lassen. Würde das Griechische nicht mehr um Homers willen betrieben, so wohl auch nicht um Platons willen — weil man sich beim Philosophen mit weit mehr Berechtigung als beim Dichter auf die bloße „Sache" berufen und mit ihr begnügen kann. Oder ziemt es mir, dem Realisten, schon wieder nicht, neben der Sache auch noch an etwas andres — an die bloße Schönheit, zu der auch die Sprache als solche gehört, — zu denken?

Und noch ein zweites, letztes Wort zu einer „spezifischen", aber doch grundsätzlichen Streitfrage der jüngsten Gegenwart.

Riehl (S. 9) sagt (wie oben, S. 232 vorübergehend berührt wurde): „Wohl fehlt es nicht an der Meinung — und, indem ich sie bekämpfe, will ich nicht zugleich gegen die verdienten Schulmänner kämpfen, die sie vertreten: — es gebe eine spezifische Allgemeinbildung, oder, wie wir im Hinblick auf unsre drei höheren Schulen eigentlich sagen müßten, es gebe drei spezifische Allgemeinbildungen. Wer aber empfände nicht schon aus der Sprachwidrigkeit dieses Ausdrucks das Widersprechende auch des Begriffs? Oft verrät sich ein Widerspruch der Gedanken durch die Gewalttätigkeit, die wir an Sinn und Form der Sprache ausüben." Bekanntlich sind Begriff und Terminus „spezifische Allgemeinbildung" von Felix Klein im Zusammenhang mit den Arbeiten der Unterrichts-Kommission Deutscher Naturforscher und Ärzte geprägt worden und dank der reichlichen Diskussion, die sich schon bisher an die Berichte der Kommission geknüpft hat, in allgemeinen Umlauf gekommen. Gestehen wir uns sogleich, daß man immerhin aus der Wortzusammenstellung von „spezifisch" und „allgemein" etwas wie eine contradictio in adjecto, genauer einen Widerstreit zweier Attribute desselben Subjektes „Bildung" heraushören kann. Halten wir uns aber doch lieber nicht zuerst an das Wort oder die Wörter, sondern an den Begriff, wie er durch die Tatsachen gegeben worden ist. Es ist, kurz gesagt, die Tatsache von der Gleichberechtigung und von der Eigenart der drei Arten höherer Schulen. Riehl kennt und anerkennt sie (S. 10): „Sehr möglich, daß es dereinst wieder zu einer Vereinigung kommt, zu der wahren Einheitsschule der Zukunft. Gegenwärtig aber stehen wir nun einmal auf dem Boden der Gleichberechtigung unsrer drei höheren Schulen." Es sei mir gestattet, sogleich hinzuzufügen, daß auch ich durchdrungen bin von der Überzeugung, daß es notwendig sei, einen Zustand der nicht nur dekretierten, sondern von den unmittelbar Beteiligten selbst begriffenen und als Wohltat gefühlten Gleichberechtigung von Gymnasien und Realanstalten je eher je lieber herbeizuführen. Das Gegenteil eines solchen wünschenswerten Zustandes schildert Riehl selbst in den schon angeführten Worten: „Wir schaffen (nämlich im Fall der gewaltsamen Beseitigung jedes „Utraquismus") zwei Klassen Allgemeingebildeter, die sich gegenseitig nicht mehr verstehen, folglich auch sich gegenseitig nicht zu würdigen wissen." Sollte aber der geschilderte unliebsame Utraquismus oder Dualismus ein erst von der Zukunft zu befürchtender und nicht vielmehr in der Gegenwart zu bedauernder Zustand sein? „Verstehen" und „würdigen" sich heute die aus den Gymnasien und Realschulen vergangener und gegenwärtiger

Fasson Hervorgegangenen? Ich wenigstens habe erst vor ganz kurzem von einem überaus hochgeschätzten Kollegen an einer Technischen Hochschule das Wort vernommen: „Das Griechische muß aus dem Gymnasium fort, denn solange es ein Teil der Gebildeten versteht, ein anderer nicht, spüren diese, daß jene auf sie herabblicken." Und umgekehrt höre ich von einem Philologen, der angesichts der Berliner Stadtbahn gesagt habe: „In Athen hätten das doch nur die Sklaven gemacht!" Man sieht, daß hier eine „Sozialpädagogik" am Werk ist, die zwar nicht gescheuter, aber stärker ist, als alle Mittelschulreform des grünen Tisches. Sollen wir darum an der Heilung solches unwürdigen Nichtverstehens und unverständigen Nichtwürdigens verzweifeln? Man müßte es höchstens gegenüber jener Minorität, die den Begriff „Allgemeinbildung" selbst verwirft. Ihr gegenüber hält aber Riehl den Begriff der Allgemeinbildung aufrecht und hoch; und insbesondere auch, daß sie nur eine einzige, gleichartige für alle sein könne, die überhaupt „gebildet" sein zu wollen noch nicht verlernt haben. Dann aber verkündet Riehl auch das εἷς κοίρανος ἔστω — Einer sei Herr! Also: In jedem einzelnen Gebildeten, ob er nun dem Gymnasium oder der Realschule entwachsen ist, kann und darf nicht ein „gleichschwebend" bleiben wollendes Interesse, sondern immer nur ein so weit oder so eng umgrenztes, wie es in je einem Hirn und Herz Platz hat, Führer fürs geistige wie fürs tätige Leben sein. Wird sich aber die philosophisch-geschichtliche Durchdringung der realistischen Bildungselemente im einstigen Realschüler, gegenwärtigen Bahnbauer oder Fabrikdirektor, ganz gleichartig gestalten mit der mathematisch-naturwissenschaftlichen Durchdringung humanistischer Bildungselemente, wie wir sie im einstigen Gymnasiasten, dem gegenwärtigem Theologen oder Juristen, nicht mehr missen mögen? Löse man dieses sozialpädagogische Problem, wie man will und kann — das Spezifische der Färbung, die die beiderseits gleich vollwertige Allgemeinbildung spätestens während des tätigen Lebens annimmt, wenn die Schule es auch noch so gründlich wie ungeschickt auf Verwischen aller Konturen und Farben angelegt hätte, werden wir nie aus der Welt schaffen. Irgendein „Spezifisches" wird sich hier mit dem „Allgemeinen" vertragen, ja, ihm erst jene Konkretheit geben, ohne die es keine Individuation, überhaupt kein Leben gibt.

Aber es sei zugestanden, daß, wenn so der Begriff der spezifischen Allgemeinbildung durch die Tatsachen längst gegeben war und ist und überhaupt von niemand erst geschaffen werden konnte, sich zum Begriff wohl auch ein vielleicht noch besseres Wort finden lassen wird. Es wird sich durchaus zu rechter Zeit einstellen.

Wenn wir dem hoffnungsreichen Vortrag als Beigabe vorwiegend das Hervorheben von Schwierigkeiten haben folgen lassen, so wolle man daraus nicht folgern, als stehe der Schreiber dieser Zeilen dem Problem der Versöhnung zwischen Humanismus und Realismus jetzt hoffnungsärmer gegenüber, als in den vielen Jahren, da es die Hoffnung in die Tat umzusetzen galt. Daß wir Schulmänner noch heut am Werk sind, werden unsere „Zehn Bände Didaktischer Handbücher für den rea-

listischen Unterricht an höheren Schulen" bezeugen, dessen zehnten, „Das Verhältnis der realistischen Unterrichtsfächer zu den sogenannten humanistischen" ich übernommen habe, und deren erster, „Didaktik des mathematischen Unterrichts", um dieselbe Zeit erscheinen wird, wie der vorliegende kleine Beitrag zur Lösung des großen Problems.

Wien. Alois Höfler.

Erziehung der Schüler zur Selbstverwaltung.*)

(Musterschule — Frankfurt a. M.)

A. Mitwirkung der Primaner bei der Beaufsichtigung der Schüler (auf dem Spielplatz und im Schulgebäude).
B. Ordnungspläne
   a) für Schulfeiern;
   b) für Schüleraufführungen (Konzert, Theater);
   c) für Schulausflüge;
   d) für Vorstellungen der französischen und englischen Theatertruppen.
C. Besuch der Opern- und Schauspielhaus-Vorstellungen.
D. Anordnung über den Austausch französischer und englischer Privatlektüre.
E. Schüler-Aufsichtsplan.

NB. Alle diese Bestimmungen sind von den Primanern selbst ausgearbeitet. Bei allen genannten Veranstaltungen führen sie allein die Aufsicht über ihre Kameraden und treffen alle für das Gelingen der Festlichkeiten erforderlichen Anordnungen, wodurch die Lehrer von dieser Verpflichtung befreit sind.

Mitwirkung der Primaner bei der Beaufsichtigung der Schüler.

Einleitung.

Seit zehn Jahren haben wir in Anlehnung an die Einrichtung in den englischen Schulen die Primaner zur Mitwirkung bei der Schulaufsicht und zur erzieherischen Beeinflussung ihrer jungen Kameraden herangebildet und von Jahr zu Jahr auf Grund der gewonnenen Erfahrungen Verbesserungen eingeführt. Die Primaner haben einige Jahre nach den ersten Versuchen die unterdessen weiter entwickelte Einrichtung in einem besonderen Heft schriftlich dargestellt, und jede neue Generation trägt die Änderungen und Ergänzungen, die sich als notwendig erweisen, in dieses Heft ein, wobei auch persönliche Anschauungen und Urteile zum Ausdruck kommen.

---

*) Es wird nach den Darlegungen von Prof. Dr. Heckmann (Jahrg. IX. S. 65 ff. dieser Monatschrift) für weite Kreise von Interesse sein, über eine seit längerer Zeit bestehende Erziehung der Schüler zur Selbstverwaltung aus den Berichten der Schüler selbst etwas zu erfahren. Die Einleitung zu diesen Berichten und das Schlußwort (S. 243—245 u. S. 260—262) hat in dankenswerter Weise Herr Direktor Dr. Walter selbst geschrieben. Mtth.

Wir sind mit dem Ergebnis dieser Einrichtung durchaus zufrieden.

Ein günstiger Einfluß der älteren Schüler auf die jüngeren Kameraden ist nur möglich, wenn jene es für ihre erste Pflicht halten, selbst mit gutem Beispiel voranzugehen. Das Gefühl der Verantwortlichkeit wird in den älteren Schülern geweckt, das Interesse an der Achtung der Schule nach außen und innen lebhaft angeregt. Wenn auch stets ein guter kameradschaftlicher Geist zwischen den Schülern herrschen soll, so erwerben sich doch die älteren allmählich den Takt, ohne zu verletzen oder sich zu überheben mit aller Bestimmtheit Anordnungen bei den jüngeren zu treffen und auf deren Ausführung zu halten; denn die jüngeren Schüler gewinnen unwillkürlich den Eindruck, daß die Anordnungen der Primaner für die Aufrechterhaltung der Ordnung, Zucht und Sitte für die ganze Schule von Bedeutung sind, und daß jeder einzelne sich als ein Teil des Ganzen in die große Gesamtheit einfügen und sich unterordnen muß.

Das Gedeihen der Schule und ihre Anerkennung nach außen muß jedem Schüler selbst eine Freude sein, ja er wird dann schon frühzeitig das Streben in sich fühlen, durch seine Haltung der Anstalt in- und außerhalb der Schule Ehre zu machen.

Diese Einrichtung hat um so schneller feste Wurzeln in unserer Schule geschlagen, als den Primanern zur Pflicht gemacht ist, bei etwaigen Ungehörigkeiten nicht gleich beim Lehrer oder Direktor Beschwerde zu führen, sondern zunächst zu versuchen, mit den Schülern allein fertig zu werden. Erst wenn ausnahmsweise ein Schüler andauernd ungehorsam sein oder etwa versuchen sollte, die Einrichtung in den Augen seiner Mitschüler herabzusetzen, schreitet der Lehrer auf Bitten der betr. Primaner ein. Dieses Vorgehen kommt aber sehr selten vor, da es die widerspenstigen Schüler auch mit den drei von jeder Klasse selbst gewählten Vertrauensschülern zu tun bekommen, die ihrerseits das Ansehen ihrer Klasse hochzuhalten und einen guten Einfluß auf ihre Kameraden auszuüben bestrebt sind. Die Schüler der Klasse gelangen dann auch im allgemeinen so weit, daß sie solchen Störenfrieden geschlossen entgegentreten, oder doch wenigstens nicht zugunsten des betr. Schülers Stellung nehmen, wie das sonst bisweilen geschieht. Eine weitere Möglichkeit, auf solche Schüler einzuwirken, wird dadurch gegeben, daß der betr. Primaner unter Hinzuziehung des ersten Präfekten, der die Oberaufsicht zu führen hat, und der Vertrauensschüler der betr. Klasse den ungehorsamen Schüler zum Schluß des Unterrichts in das Klassenzimmer der Oberprima kommen läßt, um ihm vor dem größeren „Forum" sein ungehöriges Benehmen vorzuhalten und ihn zur Einsicht seines Unrechts zu bringen. Diese „ultima ratio" erzielt in den meisten Fällen die erwartete Wirkung.

Solche Erziehung durch die eigenen Kameraden wirkt oft viel mehr auf die Schüler als die schärfste Rüge des Lehrers. Durch diese Erziehung der Kameraden untereinander schleifen sich im Laufe der Jahre viele rauhen Seiten ab, was für das spätere Leben von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist, denn der Schüler lernt sich unterzuordnen. So wird durch unsere Einrichtung von unten auf der Blick des Schülers geschärft für alles, was sich geziemt, und jener Gemeinsinn entwickelt, der sich nach der Betätigung in den kleinen Schulverhältnissen später wohl auch im Leben zum Heil und Segen des Ganzen bewähren wird. Die alten Schüler, die jetzt im Leben stehen, heben oft den großen Nutzen hervor, den sie

durch diese Einrichtung der Schule fürs Leben gewonnen haben, und äußern sich dankbar für diese Mitgift der Schule, die zu dem Wissen, das sie ihnen vermittelte, eine wesentliche Ergänzung nach der erzieherischen Seite hin bildet.

Auch die Lehrer haben von dieser Einrichtung großen Vorteil, und die Mühe, die sie auf deren Förderung verwenden, wird reichlich belohnt. Da jeder Primaner nicht nur die Klasse im Hofe, sondern auch in der Schule zu beobachten und das Klassenzimmer öfters zu beaufsichtigen hat, so unterstützt er den Klassenlehrer wesentlich in der Aufrechterhaltung der äußeren Ordnung, die ja bei oft mehr als 40 Schülern naturgemäß manchmal schwer aufrechtzuerhalten ist. Der Grundsatz: „Verlasse das Klassenzimmer so, wie du es betreten hast" ist nicht ganz leicht durchzuführen. Nun sind die Primaner unsere tätigen Helfer, da sie sich am Schluß des Unterrichts von dem Aussehen der Klassen überzeugen und in Verbindung mit den Vertrauensschülern der Klasse darauf achten, daß Schwamm und Kreide, Lineal und Zirkel usw. sich an ihren Plätzen befinden, kurz, daß das Klassenzimmer nach einem Unterricht von 6—7 Stunden in Ordnung ist.

Doch nun wollen wir die Schüler selbst zu Worte kommen lassen, damit sie dem verehrten Leser auch ihrerseits mitteilen, was sie selbst von ihrer Mitwirkung bei der Erziehung ihrer jüngeren Kameraden denken und welche Maßnahmen sie zum besten der Schule ersonnen und durchgeführt haben. Mögen manche Kollegen veranlaßt werden, ähnliche Versuche anzustellen! Die Wirkung über die Schule hinaus fürs Leben wird auch hier nicht ausbleiben, denn auch hier gilt vielleicht in noch viel bedeutsamerem Sinne als sonst das alte Wort:

Non scholae, sed vitae!

Eine wichtige Aufgabe der Schule ist es, daß sie die ihr anvertrauten Schüler zur Selbständigkeit erzieht und dazu anleitet, sich untereinander zu fördern, im guten Sinne aufeinander einzuwirken und sich selbst mitzuerziehen.

Diesen Gedanken sucht eine Einrichtung an der Musterschule zu Frankfurt a. M. zu verwirklichen. Sie besteht darin, daß die Primaner als die ältesten Schüler der Anstalt die Lehrer bei der Aufsicht über die Schüler unterstützen. Die Aufgaben, die ihnen hierbei anvertraut sind, sind kurz folgende:

Allgemeine Aufsicht.

Ein Oberprimaner hat die Aufsicht über alle Schüler und wird hierbei von seinen Klassenkameraden unterstützt. Diese haben für die Aufrechterhaltung der Ordnung in Haus und Hof zu sorgen und auch außerhalb der Schule einen guten Einfluß auf ihre jüngeren Kameraden auszuüben. Es ist ihre Pflicht, gegen etwa vorkommende Ungehörigkeiten einzuschreiten und säumige Schüler zu mahnen. Dies geschieht auf folgende Weise:

Zu spät Kommende.

Erscheint ein Schüler nach Beginn des Unterrichts, so hat er sich in der nächsten Pause bei dem Primaner, der die Oberaufsicht hat, zu melden. Dieser trägt

ihn in eine Liste ein, und der Schüler tritt während einer Woche nach Schluß des Unterrichts bei dem aufsichtführenden Primaner an, um etwa im Hofe liegendes Papier aufzuheben. Die Liste wird jeden Sonnabend dem Direktor übergeben, der sie zur Kontrolle mit den Klassenbüchern vergleicht.

Ungehörigkeiten.

Die Primaner haben vorzugehen gegen Ungehörigkeiten, wie z. B. Hinwerfen von Papier und Brot, Sitzen auf den Geländern, Steinwerfen, ungestümes Spiel, wodurch die Kameraden geschädigt werden könnten, Mitbringen von Büchern in die Pausen u. a. m. Wer irgend einer dieser Bestimmungen oder der Anweisung eines Primaners nicht nachkommt, wird von diesem aufgeschrieben und hat sich, je nach den Umständen, 8 Tage oder länger nach Schulschluß zu melden, um unter der Aufsicht eines Primaners etwa noch auf dem Hofe liegendes Papier aufzuheben.

Aufsicht im Schulhause.

Eine weitere Aufgabe der Primaner ist die Aufsicht im Schulhause. Auf ein 7 Minuten vor Beginn des Unterrichts gegebenes Pfeifensignal betreten die Schlüsselholer das Haus, um die Klassenzimmer zu öffnen. Kein anderer Schüler darf vor dem 5 Minuten vor Anfang des Unterrichts ertönenden Glockenzeichen das Haus betreten. Auf dieses Zeichen treten alle Schüler nach Klassen geordnet und paarweise an. Jeder Klasse ist ein Primaner zugeteilt, der sie antreten läßt und sie in das Zimmer begleitet. Im Erdgeschoß und im 1. Stock steht je ein Primaner, der die Schüler beim Hinaufgehen beaufsichtigt. Die Kopfbedeckung wird beim Betreten des Hauses abgenommen.

Ordnung in den Klassen.

Jede Woche hat der Primaner die ihm zugewiesene Klasse mit dem Klassenaufseher (jede Klasse hat einen aus ihrer Mitte zu wählenden Klassenaufseher), die Ordnung der Klassenschränke, die Sauberkeit der Bänke u. a. m. zu prüfen. Überhaupt ist er der Freund, Vertraute und Berater der Klasse, die ihm anvertraut ist.

Turnhalle, Kartenzimmer, Fahrradhalle.

Auch in der Turnhalle, im Kartenzimmer und in der Fahrradhalle führt je ein Primaner die Aufsicht.

Milchzimmer.

Im Milchzimmer können die Schüler gegen einen bestimmten Betrag ein Glas Milch erhalten.

Auch in der Milchhalle führt ein Primaner die Aufsicht während der Pausen; er hat darauf zu achten, daß die Milch (oder Kakao) ruhig und gleich zu Beginn der Pause getrunken wird, so daß trotzdem die Schüler noch möglichst lange im Freien spielen können.

Fahrradhalle.

In der Fahrradhalle ist jedem Schüler, der Erlaubnis hat, sein Rad mitzubringen, ein besonderer Stand angewiesen, an dem er sein Rad anzuketten hat. Ein Primaner nimmt die Meldungen für 50 Plätze entgegen. Melden sich mehr, so scheidet er die nächst Wohnenden aus. Unterläßt es ein Radfahrer wiederholt, sein Rad zu befestigen, so wird ihm für eine jeweilig zu bestimmende Frist die Erlaubnis entzogen, es mitzubringen.

Um kleinere Radschäden auszubessern, wurde von den Schülern eine Luftpumpe für die Fahrradhalle angeschafft. Sie wird ebenfalls in dem Klassenzimmer der Oberprima aufbewahrt und in den einzelnen Fällen an die Schüler abgegeben.

Kartenzimmer.

Die im Unterricht nötigen Karten werden von je zwei dazu bestimmten Schülern geholt. Um möglichst genau feststellen zu können, welche Karten gebraucht, und wo sie gebraucht werden, liegt im Kartenzimmer ein Heft auf. In dieses trägt der Kartenschüler mit genauer Angabe der Zeit und der Klasse jede Karte ein, die er dem Kartenzimmer entnimmt. Diese Einträge prüft der damit beauftragte Primaner, der die Aufsicht über sämtliche Kartenschüler hat, täglich nach. Ein- bis zweimal wöchentlich sieht er auch das ganze Zimmer durch und prüft den Bestand der Karten. Etwaige Beschädigungen meldet er dem Lehrer, der die Kartensammlung verwaltet.

In jedem Flur befindet sich eine Abschrift des Ordnungs- und Aufsichtsplanes der Primaner. (s. S. 258.)

Grundsatz der Einrichtung:

Grundsatz der Einrichtung ist, daß die Primaner selbst auf die jüngeren Kameraden einwirken. Nur im Falle beharrlicher Widerspenstigkeit, oder wenn irgend etwas vorgekommen ist, das schädigend auf andere Kameraden einwirken könnte, ist mit dem betreffenden Klassenlehrer oder dem Direktor Rücksprache zu nehmen.

gez. F. Stofferan (1903—1904). gez. Gg. Struckmeier (1904—1905). gez. F. Weiffenbach (1905—1906). gez. W. Treupel (1906—1907). gez. J. Schneider (1907—1908). gez. E. Becker (1908—1909). gez. F. Dürr (1909—1910).

Wenn die Primaner als die älteren Schüler von ihren Lehrern des großen Vertrauens gewürdigt werden, an der Erziehung ihrer jüngeren Kameraden mitzuarbeiten, so müssen sie sich vor allem klarmachen, daß sie selbst diese Einrichtung ernst nehmen müssen, sonst verfehlt die Primaneraufsicht ihren Zweck. Denn naturgemäß schwindet die Autorität der aufsichtführenden Schüler, sobald diese selbst geneigt sind, das ihnen übertragene Amt mehr als Spielerei aufzufassen. Der Hauptwert der Einrichtung liegt weniger in Äußerlichkeiten. Gewiß sollen die Primaner für Ordnung und Sauberkeit in Haus und Hof Sorge tragen, zugleich aber auch durch Anleitung und Vorbild

ihre jüngeren Kameraden derart in gutem Sinne beinflussen, daß diese einen bleibenden Nutzen davontragen. Um eine Einwirkung auf die jüngeren Schüler zu ermöglichen, darf der Primaner nicht für unfehlbar gelten wollen, er darf nicht von einer hohen Warte auf die seiner Aufsicht unterstellten Schüler herabsehen und im Kommandoton seine Befehle erteilen, sondern er muß ihnen als älterer Freund kameradschaftlich gegenübertreten. Auf diese Weise ist es oft einem Primaner möglich, manches zu bemerken, wozu die Lehrer weder Zeit noch Gelegenheit haben. Hat ein älterer Schüler etwas Nachteiliges bei einem jüngeren beobachtet, so hat er ihm freundschaftlich zuzureden; nur in dringenden Fällen ist dem betr. Ordinarius oder dem Direktor Mitteilung zu machen.

Ostern 1908. gez. J. Schneider (Oberpr. 1907—1908).

In der Oberprima stehen 4 Fähnchen, die bei schlechtem Wetter von einem Primaner 1 Minute vor dem Schellen an den Treppen ausgehängt werden, so daß die Schüler sofort wissen, daß die Pause auf den Gängen abgehalten wird. Auch hierbei unterstützen die Primaner die aufsichtführenden Herren nach besten Kräften.

Die meteorologische Station der Musterschule steht ebenfalls unter Aufsicht eines Primaners, der den betr. Herrn unterstützt und für regelmäßig wiederkehrende Verrichtungen (wie das Aushängen der Wetterberichte, Regulieren des Max.- und Min.-Thermometers etc.) sorgt.

Damit bei Festen, Ausflügen u. dgl. die Klassen imstande sind, beim Marsch durch Wald und Feld wie auch abends im Quartier schöne Volkslieder zu singen (nicht nur die erste Strophe!!), wurde die Einrichtung getroffen, daß ein Primaner jede Woche ein Lied an der Tafel im Gang anschreibt (im ganzen ca. 15), das im Lauf der Woche wiederholt in den deutschen und in den Gesang- und Turnstunden geübt wird. In regelmäßigen Zwischenräumen (jedes Semester gewöhnlich einmal) wird in der Aula eine allgemeine Liederprobe veranstaltet, an der sämtliche Schüler teilnehmen (eine ähnliche Deklamationsprobe für fremdsprachliche Lieder und Gedichte wird gewöhnlich damit verbunden oder daran angeschlossen).

Diese Einrichtung hat sich bei den letzten Ausflügen, insbesondere bei dem diesjährigen Maifest, aufs beste bewährt; wir — die drei Oberklassen — legten auf unserer herrlichen Fahrt nach den Schlachtfeldern von Weißenburg und Wörth wohl den größeren Teil der anstrengenden Märsche unter frohem Gesang und mit Begleitung durch verschiedene Instrumente zurück. Es hat sich auch hier wieder gezeigt, wieviel freudiger die Stimmung der Marschierenden ist, wenn sie unter den Klängen unserer herrlichen Lieder marschieren können; zu diesem „Können" ist es aber unbedingt erforderlich, daß die Gesänge bekannt sind, die Lust am Singen wird erst dann aufkommen, wenn jeder auch wirklich mittun kann.

Wir schlagen nun vor, daß auch andere schöne Lieder, die bisher noch nicht in der Schule gesungen wurden, die aber bei solchen Gelegenheiten, wie frohen Wanderungen, doch wohl am Platz sind, in die Reihe der anderen aufgenommen werden!

Die Einrichtung der Primaner-Aufsicht, die immer mehr mit unserer Schule verwachsen wird, je mehr die Schüler von VI an sich daran gewöhnen, in dem

Primaner den älteren, wohlmeinenden Freund zu sehen, hat auch auf anderen Gebieten als auf den bisher erwähnten gezeigt, daß sie sich völlig durchführen läßt. So in der

Freiwilligen Turnriege,

die auch hier besonders erwähnt zu werden verdient. Im Winterhalbjahr haben die Schüler von III_1—I_1 Gelegenheit, unter der Leitung eines Primaners in der Turnhalle wöchentlich einmal $1^1/_2$—2 Stunden (Sonnabends) zu turnen, damit auf diese Weise ein Ersatz für das nur im Sommer gepflegte Jugendspiel geboten wird. Aus diesem Grunde haben wir — im Gegensatz zu anderen Schulen — die Teilnahme an dieser Turnstunde nicht von besonderer turnerischer Leistungsfähigkeit der Schüler abhängig gemacht, sondern wir nehmen alle die auf, die Gewähr bieten, durch Eifer und Kameradschaftlichkeit die Einrichtung zu fördern. Wir legen besonderen Wert darauf, daß die Stunde, wenn auch die Teilnahme am Turnen freiwillig ist, von den Teilnehmern regelmäßig und pünktlich besucht wird und ihr Zweck, das gemeinsame Turnen und Spielen (bei schönem Wetter möglichst im Hofe), nicht durch Lässigkeit und Störungen beeinträchtigt wird. Andererseits soll die Turnerei aber auch nicht das Aussehen einer Schulstunde haben; sie soll vielmehr eine frohe Zusammenkunft aller derer sein und bleiben, die Freude am Turnen haben, und deshalb empfehlen wir dem Leiter auch weiterhin, an Nachmittagen, an denen ausnahmsweise gutes Eis oder schöne Schneeverhältnisse im Gebirge für Sonntag zu erwarten sind, die Stunde lieber hin und wieder (natürlich nur mit Maß) ausfallen zu lassen, anstatt die Teilnehmer zu veranlassen, in die immerhin geschlossene Turnhalle zu kommen.

In ähnlicher Weise wird unsere Ruderabteilung von einem Obmann (I_1) geleitet, der einerseits die Aufsicht über die Leute der Musterschule führt und auf Pünktlichkeit und gutes Benehmen sieht, andererseits die Schülerabteilung dem F. R. V. und den anderen Schülern gegenüber als Vertrauensmann vertritt. Es ist vorauszusehen und zu hoffen, daß sich unsere Ruderabteilung in den nächsten Jahren in derselben schönen Weise weiterentwickelt wie bisher, um so mehr als der Musterschulverein durch seine gütige Spende (Weihnachten 1908) es uns ermöglicht hat, in eigenen Booten jeden Sonnabend und Dienstag Nachmittag zu fahren und auch Sonntags bisweilen mit den Kameraden Wanderfahrten bis über die Frankfurter Wehre zu unternehmen.

An den übrigen Bestimmungen ist im wesentlichen nichts geändert worden (einige Verbesserungen werden eben beraten und dann von unseren Nachfolgern eingeführt werden); und so übergeben wir unsere sämtlichen Ämter den nächstjüngeren Kameraden in der festen Überzeugung und Hoffnung, daß sie die schöne Einrichtung fördern und weiterführen werden, damit nicht durch einen Stillstand ein Rückgang eintreten möge! Denn nur durch das Bewußtsein der abgehenden Schüler, am Wohl und an der Förderung unserer Schule mitgearbeitet zu haben, kann das schöne Verhältnis zwischen den älteren Kameraden und den jüngeren Schülern in dem Maße aufrecht erhalten werden, wie es an unserer Musterschule der Fall ist.

Im Januar 1909.

gez. E. Becker, 1. Präf. d. J. 1908—1909. gez. C. Pfeil, 2. Präf. d. J. 1908—1909.

Nachtrag: In Fällen besonderer Halsstarrigkeit haben wir die Einrichtung getroffen, daß der I. und II. Präfekt zusammen mit dem Klassenpräfekten den betr. Schüler nach dem Unterricht im Klassenzimmer der Oberprima ermahnt; sollte auch dies erfolglos sein, dann erst ist es notwendig, daß sich der Klassenpräfekt an den betr. Klassenlehrer oder den Direktor wendet, damit der Schüler auf diesem Wege bestraft wird.

Übernommen Januar 1909.

gez. Fritz Dürr, 1. Präf. d. J. 1909—1910. gez. Theodor Baumgarten, 2. Präf. d. J. 1909—1910.

Die Übernahme der Aufsicht ging im allgemeinen glatt von statten. Es sei hierdurch nochmals für die Hilfe gedankt, die uns von unseren Kameraden aus I_1 dabei zuteil wurde.

Die Einrichtung einer Aussprache der Präfekten mit besonders Widerspenstigen hat sich bewährt. Der Betreffende soll dabei nicht etwa durch Würde und Höhe niedergeschmettert werden, er soll vielmehr bei seinem Kameradschaftsgefühl gepackt und überzeugt werden, daß es von ihm eigentlich eine Dummheit war, einen gerechtfertigten Befehl nicht ausgeführt zu haben. So war der Schluß einer solchen Präfektenbesprechung meistens ein fester Händedruck, und wir alle hatten den Eindruck, aus einem halsstarrigen Feind uns einen treu ergebenen Freund gemacht zu haben. In diesem Sinne geführt, werden diese Präfektenbesprechungen den Geist der Schule stets heben.

Ein Punkt, der nicht zu vergessen ist, ist die gute Einwirkung dieser Aufsicht auf uns Primaner. Wir werden alle in einem kurzen Jahre die Schule verlassen, die uns so oft vor manchem Sturm des Lebens mit ihrem breiten Dach geschützt. Im Leben werden nun aber mehr Anforderungen an uns gestellt werden, als hier. Niemand wird sich dann so wie unsere Lehrer bemühen, auf unsere Eigenart einzugehen.

Da sollen wir tatkräftige, selbständige Menschen sein, die nicht nur im engeren Kreise des Berufes ihren Posten ausfüllen, sondern vor allem Männer, die jeder Lebenslage gewachsen sind. Unsere Primanerpflichten dienen als Vorbildung dazu.

Auch bei unserer Mendelssohn-Feier hat sich die Einrichtung bewährt. Bei drei Aufführungen waren durch II_1 und I_2 die Plätze im Saale anzuweisen. Das schwerste aber war, den Chor möglichst geräuschlos auf die Bühne zu bringen und ihn dort ruhig zu halten. Alles lief gut ab, und es freute jeden Primaner so im stillen doch sehr, daß er auf seinem Posten die Probe bestanden hatte, um so mehr als keinerlei Lehreraufsicht angeordnet war.

In ähnlicher Weise wie im Schulgebäude nehmen die Schüler auch die Leitung der sportlichen Übungen des Jahres selbständig in die Hand. Dank der Güte des Musterschulvereins ist die Schule jetzt Eigentümerin zweier Vierer, die im Bootshaus des F. R. V. 1865 liegen und die Namen Max und Moritz tragen. Es mußte infolgedessen auch die Ruderordnung strenger durchgeführt werden. Es wurde bei jedem Wetter jeden Dienstag und Sonnabend gerudert. Der Obmann (B. Seib) stellte die Zahl der fahrenden Boote, die beiden Fahrwarte (F. Dürr, R. Naumann) die Besetzung der eigenen Boote fest. Der Erfolg war auch

insofern ein guter, als bei der Schülerregatta Junior- und Seniorvierer überlegen siegten. Desgleichen übten die betreffenden Schüler unter Leitung von G. Lyding sich für die Schlagballspiele und den Dreikampf. Auch hier belohnte der Erfolg die Mühe. Die beiden ersten Preise im Dreikampf und der achte fielen an die Musterschule in der Oberabteilung. Aus den jährlichen Schlagballwettkämpfen der Frankfurter Schulen gingen wir als 2. Sieger hervor, ebenso in der 400 m-Staffette und in der Schwimmstaffette. Diese gewiß sehr zufriedenstellenden Erfolge sind größtenteils der selbständigen freien Leitung durch die Schüler zu danken, die dadurch übrigens auch wieder den betr. Turnlehrern einen guten Teil ihrer Arbeit abgenommen haben.

Wir übergeben unseren Nachfolgern dies Buch mit dem Wunsche, daß auch ihr Jahr so gute Erfolge zeitigen möge!

gez. Fritz Dürr, 1. Präfekt. gez. Theodor Baumgarten, 2. Präfekt. Übernommen. gez. Eduard Jacobi, 1. Präfekt d. J. 1910—11. gez. Richard Frey, 2. Präfekt d. J. 1910—11.

Als wir im Dezember 1909 die Aufsicht übernahmen, fanden wir, wie aus dem vorhergehenden leicht zu ersehen ist, den Weg schon geebnet, so daß wir keiner besonderen Einschulung von seiten unserer älteren Kameraden bedurften. Gleich nach unserem Amtsantritt fand sich ein reiches Arbeitsfeld vor durch die Vorstellungen einer französischen und einer englischen Schauspielertruppe in unserer Aula. Alle Vorbereitungen lagen in den Händen der Primaner. Die Klassenpräfekten übernahmen in ihren Klassen die Bestellung der Karten, deren Ausgabe und das Einziehen des Geldes. Alles klappte.

Wir können mit gutem Gewissen behaupten, daß das Verhältnis zu unseren jüngeren Kameraden ein recht erfreuliches ist; namentlich finden wir in den Unterklassen ein bereitwilliges Entgegenkommen. Nur sehr selten stoßen wir auf Widerstand, der wohl meist auf einer falschen Auffassung unseres Handelns beruht. Das kameradschaftliche Verhältnis, das wir ja doch fördern wollen, entwickelt sich besonders auf gemeinschaftlichen Wanderungen, Ruderfahrten und beim Sport. Hierbei erfreuen sich die jüngeren Kameraden an der Kraft und an dem Mut der älteren Schüler und gewinnen Achtung vor ihnen; zugleich aber erwächst auf den Wanderungen durch das enge Zusammenleben eine echte, bleibende Kameradschaft der älteren und jüngeren Schüler, die dann im Schulleben von größter Bedeutung ist. So sind auf einer Wanderung durch das Lahntal Schüler verschiedener Klassen in engere Beziehung getreten. Die Wanderung war von einem Lehrer der Anstalt angeregt und überwacht. Primaner und Quintaner sind vorzüglich miteinander ausgekommen. Nicht zu vergessen ist die erste Ruderfahrt, die in unseren eigenen Booten unternommen wurde und uns in prächtiger Fahrt durch das herrliche Maintal führte. Wir wünschen von ganzem Herzen, daß diese trefflichen Einrichtungen unserer Schule sich immer weiter entwickeln mögen, da hierdurch das kameradschaftliche Verhältnis zwischen Präfekten und jüngeren Kameraden am besten sich entwickelt und festigt.

Der Schüler soll eben nicht mit Unbehagen an seine Schulzeit denken, sondern die Schule soll ihm ein zweites Heim werden.

Nachtrag.

Die Zahl der Vertrauensschüler in jeder Klasse ist von zwei auf drei erhöht und zugleich sind die Grenzen ihrer Pflichten erweitert worden. Sie sollen von nun ab in noch höherem Maße als bisher ein Bindeglied zwischen der Klasse und den Lehrern einerseits und zwischen Klasse und Primanern andererseits sein. Konnte z. B. eine Klasse die Arbeiten in einem Fach nicht bewältigen, so haben die Vertrauensschüler dies dem betr. Lehrer in angemessener Form mitzuteilen. Sie werden von der Klasse gewählt und tragen für diesen Vertrauensbeweis ihrer Kameraden die Verantwortung für die Aufrechterhaltung der Ordnung, Zucht und guten Sitte in der Klasse, worauf sie der Direktor in einer an sie vor der ganzen Schule gerichteten Ansprache besonders hinwies. Die Primaner haben an den Vertrauensschülern eine starke Stütze, indem diese für peinliche Ordnung im Klassenzimmer sorgen. Sie führen Klassenlisten mit der Sitzordnung der Schüler und mit Bezeichnung der Nummern der Kleiderhaken und Schirmständer und übergeben je ein Exemplar hiervon dem betr. Primaner.

Die Primaner haben darauf zu achten, daß in Mützen, Überziehern und Schirmen der volle Name des Schülers steht; bleibt ein Schirm stehen, so hat der Primaner, der am Schluß des Unterrichts die Aufsicht auf dem betr. Gang führt, an dem Verzeichnis der Nummern eine weitere Handhabe zur Feststellung des Besitzers. Ebenso kann er an Hand der Sitzordnungsliste jederzeit den Namen des Schülers nachweisen, der etwa sein Tintenfaß nicht geschlossen oder Bücher unter dem Pult oder Papier auf dem Fußboden liegen gelassen hat.

Da die diesjährige OI klein ist, ergab sich ganz natürlich eine stärkere Heranziehung der UI, die schon jetzt die Aufsicht ganz übernimmt, wenn die Oberprimaner durch schriftliche Arbeiten an ihrer Amtsführung verhindert sind. Für diese Tage ist von den Unterprimanern bereits ein vorläufiger Aufsichtsplan aufgestellt. Es sei hier noch erwähnt, daß die Verteilung der Ämter nicht durch die Lehrer geschieht, sondern daß sich die Primaner untereinander über die Wahl der Klassen verständigen. Jeder übernimmt die Klasse, für die er sich nach seiner Meinung am besten eignet. Kommt er nach einiger Zeit zu der Überzeugung, daß er eine andere Klasse besser führen könne, so kann er mit einem seiner Kameraden tauschen. Doch dürfte dies nur selten vorkommen, da von jetzt ab in den Klassen VI—UII dem Oberprimaner ein Kamerad aus UI zur Unterstützung und Vertretung zur Seite steht.

Diese Maßnahme ist auch noch durch die Einführung der Kurzstunde notwendig geworden, da diese die Primaner vor eine neue Aufgabe stellt. Damit die 45 Minuten Unterricht keine Kürzung erleiden, werden für das Hinaufgehen vom Hofe in die Klasse $2\frac{1}{2}$ Minuten von der Pause abgezogen. Beim Ertönen des Glockenzeichens gilt es nun für schnelles Antreten und geschlossenes Hinaufgehen zu sorgen, damit keine Zeit unnütz verloren geht und damit alle Schüler vom Erdgeschoß bis zum 3. Stockwerk hinauf noch vor dem 2. Läuten unterrichtsbereit und ordnungsmäßig in ihren Klassen sind. Ein Oberprimaner und einer der Vertrauensschüler führen die Klasse; die beiden anderen und ein Unterprimaner bilden den Schluß. Die Primaner führen ihre Schüler nur bis zum Flur, wo diese

von den Lehrern in Empfang genommen und in die Klassen geführt werden. Sie selbst beeilen sich dann in ihre eigene Klasse zu kommen, um noch vor dem zweiten Läuten, das den Beginn des Unterrichts ankündet, in der Klasse einzutreffen.

Die Zahl der Radfahrer überschritt auch dieses Jahr wieder die Anzahl der verfügbaren Ständer. Um nun nicht zu viele Schüler zurückweisen zu müssen, und um die freistehenden Räder kontrollieren zu können, haben die Primaner die Einrichtung getroffen, daß jeder Radfahrer eine mit Nummer versehene Marke erhält, die er an seinem Rade zu befestigen hat.

Schließlich wäre noch als Neuerung zu erwähnen, daß der Präfekt seine Mitteilungen über die von den Primanern und Vertrauensschülern beobachteten Mängel und Ungehörigkeiten bei gelegentlichen, vom Direktor einberufenen Zusammenkünften selbst vor der Schule verliest, wodurch sein Ansehen bei den Kameraden noch weiter gehoben wird. Namen von Schülern werden hierbei nicht genannt; die Einwirkung auf einzelne Schüler erfolgt persönlich durch die Vertrauensschüler und, wenn nötig, durch die betr. Primaner.

ANHANG.

Aufsichtsplan für das Sedanfest.

I. Vorbereitungen.

Am Tage vorher werden von Schülern die Turngeräte, Meßbänder usw. hinausgebracht. Die Sprunggrube wird ausgegraben, die Laufstrecken abgemessen. Ein Schüler fertigt einen Plan der Umgebung der Oberschweinstiege an, aus dem die Plätze für die einzelnen Veranstaltungen ersichtlich sind.

II. Das Fest selbst.

Sämtliche Klassen treffen und ordnen sich am Lokalbahnhof. Von dort werden einzelne mit Rädern vorausgeschickt, die den Klassen ihre Tische durch Aufschrift mit Kreide anweisen. Nachdem die Schule eingetroffen ist, beginnen sofort die Wettkämpfe, deren Reihenfolge von den Turnlehrern bestimmt wird. Hierbei wird die Ordnung durch die unbeteiligten Primaner aufrechterhalten.

III. Der Rückmarsch.

Zum Schlusse kommen die Chorlieder zum Vortrag. Hierbei steht bei schönem Wetter der Chor auf dem Turnplatz, dahinter die übrige Schule, davor das Publikum. Jetzt haben die einzelnen Präfekten bei ihren Klassen zu sein. Nach den Vorträgen sammeln sich die Klassen und treten dann den Rückweg in folgender Ordnung an:

II_2	III_1	III_2	IV	V	VI	Musik

Die Klassenpräfekten führen ihre Klassen bis zum Waldbahnwagen. Dort übernehmen je zwei Unterprimaner die weitere Aufsicht in den Wagen. Die Verteilung ist folgende:

III_1, II_2, II_1 Rest der I_2	Lehrer, Studenten I_1, Musik	IV, III_2	VI, V

Am Nachmittage fahren einige Radfahrer hinaus und helfen die Turngeräte wieder in den Wagen packen.

Ordnungsplan für Theateraufführungen.

1. Zur Aufsicht und zur Besorgung der Garderobe sind nur die Primaner heranzuziehen.

2. Die Oberprimaner, die Abzeichen (rot und weiß) tragen, empfangen die Gäste und führen sie mit Hilfe von Orientierungsplänen an ihre Plätze. Je zwei stehen am Eingang, im ersten Stock und vor der Aula; mindestens fünf in der Aula und zwei auf der Empore. Die Kleidung, soll möglichst einheitlich sein. Die Unterprimaner teilen sich in die Besorgung der beiden Garderoben.

3. Die gleichgroßen Garderoben im I. und im II. Stock sind so anzuordnen, daß ein möglichst breiter Gang davor frei bleibt. Beim Hinuntergehen benutzen die Besucher die Treppe am Lehrerzimmer und den Haupteingang, was durch ein entsprechendes Schild und durch persönliche Anweisung von seiten der Primaner herbeizuführen ist. Auch soll am ersten Treppenabsatz ein Schild aufgehängt werden mit: „Garderoben im I. und im II. Stock", und vor den Garderoben ein solches mit: „Damen bitte die Hüte abnehmen!" Dies ist unbedingt durchzuführen. An der Treppe zur Empore endlich ein Schild mit Angabe der auf der Empore befindlichen Plätze.

4. Die Garderobegebühr beträgt 10 Pfennig. Es darf nicht geduldet werden, daß Besucher sich selbst ihre Garderobe holen.

5. Falls die Gäste in größerer Anzahl vor der Aula stehen bleiben, müssen sie von den Primanern ersucht werden, ihre Plätze einzunehmen. Keinesfalls dürfen sich die Besucher in der Aula an die Wand stellen, was nur den aufsichtführenden Schülern gestattet ist.

6. Falls nicht unbedingt notwendig, sollten in das an die Aula grenzende Neusprachliche Lesezimmer keine Sitzplätze gestellt werden. Die beiden Mittelgänge in der Aula dürfen nicht zu schmal sein. Die Saaltüren sind laut Polizeivorschrift nur lose zuzuklinken.

I. Ordnungsplan für Schüleraufführungen.

Es stehen folgende Schüler im Hause:

	Mittwoch:	Donnerstag:
Am Eingang	Büge, Kuhl.	
Auf dem 1. Flur	Weil.	
Auf dem 2. Flur	Frey.	
Vor der Aula	Popp, Bello.	
In der Aula	Panizza, May, Rasor, Naumann, Seib.	
Auf der Empore	Georgi, Huber.	

Sämtliche aufsichtführende Schüler haben um $6^1/_2$ Uhr auf ihren Plätzen zu sein. Die große Treppe ist nur für Zuschauer. Chor und Schauspieler können über die kleine Treppe gehen.

II. Chor.

Der Chor geht über die kleine Treppe zunächst in die Klassen auf dem ersten Flur, und zwar Tenor und Sopran unter Leitung von Weber in 1a, Baß und Alt unter Führung von Lyding in 1b.

Bis spätestens 6 Uhr 45 Minuten muß der Chor vollzählig versammelt sein, worauf er in die Obertertia geht, wiederum über die Westtreppe. Kein Schüler darf auf dem Gang bleiben. Es muß dabei auch strengste Ruhe herrschen, worauf die Führer zu achten haben. Gegen Zuwiderhandelnde muß streng vorgegangen werden. Um 7 Uhr 5 Min. geht der Chor einzeln hintereinander durch II_2 auf die Bühne. Zuerst Alt, dann Baß, Sopran, Tenor. Es darf kein Wort gesprochen werden. Der Abgang geschieht wiederum bei geschlossenem Vorhang in umgekehrter Reihenfolge in die Obertertia zurück. Nach dem letzten Lied wartet der Chor in der Aula, bis das Gedränge auf dem Flur sich gelegt hat, dann erst geht er.

III. Schauspieler.

Sie gehen ebenfalls über die kleine Treppe in die II_2, soweit sie sich nicht an der Aufsicht beteiligen. Die weitere Leitung wird dort Herr Dr. Sander übernehmen. Für die Beleuchtung (rechtzeitiges An- und Ausdrehen der Lichter) werden die Obersekundaner Büge und Kuhl sorgen.

IV. Karten etc.

Einer der vor der Aula stehenden Schüler bekommt die Karten, die noch übrig sind (vielleicht für Stehplätze), die er bei Nachfrage verkauft. An beiden Türen der Aula muß kontrolliert werden, ob 1) die Eintretenden Karten haben und 2) die Damen ihre Hüte ablegen. Es wird keine Dame mit Hut eingelassen.

Zusammenfassung.

6.30 ..... Antreten der Aufsichtsschüler.
6.45 ..... Sammeln des Chors in 1a und 1b (kleine Treppe).
6.50 ..... Abmarsch des Chors nach III. Ruhe!
7.05 ..... Einzug auf die Bühne (durch II_1). Alt, Baß, Sopran, Tenor (Einzelmarsch).
Abmarsch zurück nach III_1. Die Schauspieler bleiben in II_2.
Erneuter Einzug in gleicher Ordnung. Abmarsch nach II_2.
Nachdem sich das Gedränge verloren, alles ab.

V. Hauptprobe, nachm. 5 Uhr.

Der Chor sammelt sich in III_1 unter seinen Führern. Er geht dann auf dieselbe Weise wie bei der Aufführung in die Aula und wieder ab. (Kulissen nicht anrennen!) Die übrigen Klassen, die in Betracht kommen, bleiben im Klassenzimmer, bis ihr Präfekt sie holt. Dann treten sie zu 2 und 2 an und gehen ruhig in die Aula.

Bemerkungen zur Aufsichtsordnung bei französischen und englischen Vorstellungen in der Aula.

1. Es wäre zu raten, die Garderobe im Parterre und I. Stock unterzubringen, damit bei Pausen der II. Stock für die Gäste frei bleibt. So könnte man das Gedränge, wie es sich beim letzten Male zeigte, vermeiden, und dem Publikum wäre mehr Bewegungsfreiheit geboten.

2. Am Eingang der Aula haben nur die Aufsichtführenden zu stehen. Das Herumstehen und Gruppenbilden von anderen Schülern unserer Anstalt ist unbedingt zu vermeiden, da sonst der Zugang zur Aula versperrt wird.

3. Vor den Türen der Aula darf außer den Aufsichtsschülern w ä h r e n d e i n e r V o r s t e l l u n g niemand stehen, da sonst die Gäste, die der Türe zunächst sitzen, durch das Sprechen und Herumgehen der Außenstehenden gestört werden.

4. Die Nummern für die Empore müssen unten im Erdgeschoß und im II. Stock in deutlicher Schrift aufgehängt werden.

5. Kleiderständer außerhalb der Garderobe dürfen nicht benutzt werden.

6. Die Stehplätze sollten abgeschafft oder wenigstens sehr beschränkt werden; nur die Aufsichtsschüler sollten das Recht haben, an der Türwand zu stehen. Die Schüler unserer Anstalt nur im Neusprachlichen Lesezimmer.

Schülerkarten für Opern- und Schauspielhaus.

Im deutschen Unterricht lernen wir die wichtigsten Dramen unserer deutschen Dichter kennen. Da die Wirkung eines Dramas auf uns ohne Zweifel eine viel größere ist, wenn wir es sich vor unseren Augen abspielen sehen, so ist es von großer Wichtigkeit, die Werke auf der Bühne selbst kennen zu lernen.

In unserer Vaterstadt besteht zwar schon lange die Einrichtung, daß das Schauspielhaus an Schüler für einzelne Stücke eine bestimmte Anzahl Plätze zu ermäßigtem Preise abgibt. Doch oft genug erhielten wir eine Absage, weil der Andrang zu groß war oder aus anderen Gründen. Auch war es nie vorauszusehen, ob alle Plätze bekamen.

In diesem Jahre ist aber ein neues Verfahren eingeführt worden.

Jede Woche wird von der Theaterdirektion an die Schule eine Liste geschickt, auf der die Vorstellungen angegeben sind, welche die Schüler zum ermäßigten Preise von 1 M a r k besuchen können.

Die Klassenführer der oberen Klassen stellen die Zahl der Schüler in ihren Klassen fest und melden sie einem Schüler, der die Bestellung der Karten übernimmt. Dieser sammelt das Geld ein und bittet einen Lehrer, die Bestellung an die Theaterdirektion zu senden. Von dort wird ein Schreiben an die Schule zurückgesandt, das in den meisten Fällen die Genehmigung der bestellten Karten enthält. An dem Tage der Vorstellung holt ein Schüler morgens die Karten an der Kasse ab und nimmt den Brief (die Antwort der Direktion) zum Ausweis mit. Der Schüler, der die Karten bestellt hat, verteilt sie auch.

Wir erhalten auf unsere Schülerkarten zu 1 Mark Plätze, die sonst 3—5 Mark kosten.

Aber wir haben nicht nur Gelegenheit, deutsche Aufführungen zu hören, sondern besuchen auch französische und englische Vorstellungen. Jedes Jahr kommt eine Schauspielertruppe aus Frankreich oder England und gibt in den Schulen Vorstellungen, die auch von Erwachsenen besucht werden.

Französische und englische Privatlektüre.

In unserer Schule ist ein „Neusprachliches Lesezimmer" eingerichtet, das bedeutende französische und englische Werke enthält.

Ferner liegen die bekanntesten Zeitschriften der beiden Sprachen auf. Mit der Zeit ist eine ganze Sammlung entstanden, die wohlgeordnet in Glasschränken aufbewahrt wird.

Die Schüler der Oberklassen, die gern die neuen Zeitschriften lesen, dürfen sich außerhalb der Schulzeit in diesem Lesezimmer aufhalten. Damit aber möglichst alle Schüler die dort aufliegenden Zeitschriften und Bücher in Muße lesen können, ist mit einer Klasse der Versuch gemacht worden, diese Zeitschriften unter die Schüler zu verteilen und ihnen nach Hause mitzugeben.

Der Klassenführer versah 15 Hefte der „Revue hebdomadaire" und 15 Hefte der „Lecture pour Tous" mit den fortlaufenden Nummern 1—30. Er verteilte nun die Hefte so, daß der 1., 3., 5., ... Schüler im Alphabet eine Nummer der Revue, der 2., 4., 6., ... Schüler eine Nummer der Lecture pour Tous erhielt. — Nach 14 Tagen bringen die Schüler alle Hefte wieder zurück und liefern sie dem Klassenführer ab, der sie dann von neuem ausgibt. Folgende Tabelle, die nur den Anfang der Liste darstellt, mag den Wechsel veranschaulichen. Nummer 1—15 sind die Hefte „Revue", Nummer 16—30 „Lecture pour Tous".

Schüler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Ausg.
I.	1	16	2	17	3	18	
II.	16	2	17	3	18	4	
III.	2	17	3	18	4	19	
IV.	17	3	18	4	19	5	
V.	3	18	4	19	5	20	
VI.	18	4	19	5	20	6	usw.

Abwechselnd erhält also jeder Schüler eine der zwei Zeitschriften, und er kann auch fortlaufende Geschichten lesen, da er ja beim zweiten Wechsel die nächste Nummer erhält.

Durch diese Einrichtung wird der Schüler häufiger Gelegenheit zum Lesen der Zeitschriften finden, da er ja zu Hause zu jeder freien Zeit lesen kann, während er doch verhältnismäßig selten seine freie Zeit im neusprachlichen Lesezimmer verbringt.

Ebenso werden auch englische Heftchen, die zum Teil humoristischen Inhalts sind, ausgegeben, die Ausleihe ist aber einfacher, da es nur e i n e Art Hefte sind, die fortlaufend numeriert werden können; ein Schüler erhält also nacheinander Nummer 1, 2, 3, 4 usw.

Aufsichts-Plan.

Oberaufsicht.

1. Präfekt: Jacobi 2. Präfekt: Frey

Klassenpräfekten.

V.3a :	Gottlieb	Vertreter :	Ellinger
V.3b :	Ellinger	„	Gottlieb
V.2a :	Weber	„	Salomon
V.2b :	Salomon	„	Weber
V.1a :	Büge	„	Posen
V.1b :	Posen	„	Büge
VI :	Kuhl	„	Hamburger
V :	Hamburger	„	Kuhl
IV :	Weill	„	Anthes
III_2 :	Anthes	„	Weill
III_1 :	Frey	„	Naumann
II_2 :	Naumann	„	Frey

Aufsicht im Hause.

Osteingang: Westeingang:

Erdgeschoß: Jacobi (Hamburger i. V.) Salomon (Weber i. V.)

1. Flur: Schweighöfer (Anthes i. V.) Büge (Kuhl i. V.)

um 12 bezw. 1 Uhr (Schulschluß):

1. Flur: Anthes (Frey i. V.)

2. Flur: Büge (Hamburger i. V.)

Aufsicht im Hofe: Weill (Naumann i. V.)

Einzelämter.

Pfeife: Weber (Kuhl i. V.)

Anschlagtafel: Weill (Jacobi i. V.)

Fahnenwart: Jacobi (Weill i. V.)

Kartenzimmer: Kuhl, Anthes

Fahrradhalle: Hamburger, Naumann

Vor dem Schulgebäude: Jacobi, Weill (Gottlieb, Ellinger i. V.)

Singzimmer: Anthes (Weber i. V.)

Turnhalle: Frey (Naumann i. V.)

Milchzimmer: Büge (Schweighöfer i. V.)

Bedürfnisanstalt: Ellinger (Gottlieb i. V.)

Nachtrag zu vorstehendem Artikel.

Mit Niederschrift nachfolgender Zeilen kommt Unterzeichneter der an ihn gelangten Bitte nach, als ehemaliger Schüler der Musterschule und so auch einer derjenigen, die als Primaner an der Einrichtung der Primaneraufsicht tätigen Anteil genommen haben, über diese Einrichtung vom Standpunkt des nunmehr im Leben Stehenden ein Urteil abzugeben. Unterzeichneter war im Schuljahr 1904/05 1. Präfekt und ergreift die ihm durch obige Bitte dargebotene Gelegenheit um

so freudiger, als sie ihm ermöglicht, an hervorragender Stelle mit Dank zu bezeugen, wie ihm diese Zeit seines Schülerdaseins in erster Linie durch jene Einrichtung förderlich gewesen ist.

Wenn die Schule nicht nur Institut zur Vermittlung eines bestimmten Quantums von Wissensstoff, sondern Erziehungsanstalt im idealsten Sinne des Wortes sein soll, so hat sie als letztes Ziel die Heranbildung ihrer Schüler zu sittlichen Persönlichkeiten. Solche Erziehung ist nicht möglich ohne die drei Faktoren der Autorität, des Vertrauens und der persönlichen Freiheit; Autorität auf seiten des Erziehers, die nicht auf dem Amt als solchem, sondern auf der Persönlichkeit als Träger des Amtes beruht, rückhaltloses gegenseitiges Vertrauen zwischen Erzieher und Zögling und persönliche Freiheit für den Zögling, deren Maß sich aus dem Zweck ergibt. Betrachten wir nun die Einrichtung der Primaneraufsicht von diesen Gesichtspunkten aus, so ist das Urteil gerechtfertigt, daß sie ein für Erreichung des der Schule vorschwebenden Zieles überaus wichtiges Moment bildet. Denn sie basiert ja geradezu auf dem Vorhandensein jener drei Faktoren und ist geeignet, sie immer wieder zu stärken. Das Lehrerkollegium, das dem Primaner ein relativ verantwortungsreiches Amt überträgt und sich damit eines Teiles seiner Befugnisse begibt, kann dies nicht tun, ohne seinen Schülern eben unbedingte innere Autorität zu sein. Diese ist unerläßliche Voraussetzung für die Gewinnung des Vertrauens von seiten des Schülers und für die Möglichkeit, ihn in bestimmtem Maße seiner individuellen Anlage gemäß sich auswirken zu lassen. Andererseits liegt gerade in dem rückhaltlosen Vertrauen, welches der Lehrer dem Zögling entgegenbringt, indem er ihm die Mitverantwortung für ein im Schulbetriebe unentbehrliches Erziehungsmittel überträgt, das wirksamste Moment der Heranbildung zur Selbständigkeit. Liegt doch darin das Zugeständnis, daß der Primaner seinen Mitschülern selbst schon in gewissem Grade Autorität zu sein vermag. Und welcher junge Mann würde es wagen, solches Vertrauen zu täuschen, oder wer würde auf jenes Zugeständnis verzichten wollen?

Voraussetzung für das Gelingen einer solchen Organisation ist naturgemäß, daß die Schule nicht als Zwangsanstalt mit bureaukratisch-doktrinärer Leitung aufgefaßt wird, sondern als eine Gesellschaft, die im letzten Grunde durch den Willen aller Beteiligten zur Gemeinschaft zusammengehalten wird. Ist doch Bedingung für die Wirksamkeit jeder Erziehung die, daß der Lehrer dem Schüler nicht als amtlicher Vorgesetzter, sondern als Freund gegenübertritt, dem an seiner Persönlichkeit etwas liegt, und daß der Schüler in dem Lehrer freiwillig die Autorität anerkennt, die ihn nicht unterdrücken, sondern selbständig machen will. Es ist klar, daß ein solches gegenseitiges Vertrauensverhältnis die größten Anforderungen an alle Beteiligten stellt. Dem Lehrer wird es stetiges Anliegen sein müssen, sein Selbst, das was ihn dem Schüler gegenüber zur Autorität macht, in jedem Augenblick zu bewahren, denn dadurch allein wird es ihm möglich sein, sich das Vertrauen des ihm anvertrauten Schülers zu erhalten. Diesem wiederum wird das ihm geschenkte Vertrauen immer wieder Ansporn sein, sich nun auch des ihm übergebenen Amtes würdig zu erweisen und sich immer der Verantwortung, die er damit trägt, bewußt zu sein. Kein Erziehungsmittel übt eine solche Wirkung aus als das Bewußtsein, für etwas, das man als gut erkannt hat, verant-

wortlich zu sein. Denn so allein wird die Ausübung des Grundsatzes ermöglicht, daß jede Erziehung im Grunde Selbsterziehung ist, zu der der Erzieher nur Handreichung tut, die er gegebenenfalls in die rechten Bahnen zu lenken hat.

Das System der Primaneraufsicht mag, oberflächlich betrachtet, als etwas Äußerliches, Mechanisches erscheinen, nämlich dann, wenn man es als Selbstzweck ansieht. Dennoch ist es, richtig gehandhabt, nur ein Mittel zu dem oben geschilderten Zweck der Heranbildung selbständiger freier Persönlichkeiten, die wissen, was sie wollen, und die im gegebenen Falle eigene Entscheidungen treffen und dazu beitragen können, daß die Schule mehr und mehr zu einem Institut werde, in dem sich nicht Vorgesetzte und Untergebene gegenüberstehen, die nichts zusammenhält als ein von außen herangebrachter Zwang, sondern wo jeder einzelne sich als das Glied einer Gemeinschaft fühlt, die basiert ist auf dem Bewußtsein der inneren Zusammengehörigkeit, der Gemeinsamkeit des Zieles und auf dem Vertrauen, das Lehrer und Schüler gegenseitig und untereinander verbindet. Dieses Bewußtsein auch in den jüngeren Gliedern der Schule zu wecken, ist vornehmste Aufgabe des zur Mitwirkung an der Aufsicht berufenen Primaners.

Wenn der Unterzeichnete auf seine nun weit hinter ihm liegende Schulzeit zurückblickt, so wollen ihm die Jahre, in denen er mithelfen durfte an der Verwirklichung der weitblickenden und vom Geiste wärmster Teilnahme für seine Schüler getragenen Pläne des Direktors und des Lehrerkollegiums der Musterschule, als eine Zeit besonders freudigen Strebens und reichster persönlicher Förderung erscheinen. Denn das Gefühl inneren Verbundenseins mit den Lehrern nahm dem Schulbetrieb vollkommen das Drückende und die Opposition Herausfordernde, das sonst derartigen Anstalten leicht anhaftet. So kann Unterzeichneter nur mit Dank und aufrichtiger Freude an jene Einrichtung denken und wünschen, daß sie immer mehr Eingang findet in deutschen Schulen und daß sie überall getragen werde von Persönlichkeiten mit Freiheit des Blickes und warmem Interesse an der Förderung der Schüler.

Georg Struckmeier, Predigtamtskandidat.

Schlußwort.

Mancher Leser dieses Berichts könnte vielleicht den Eindruck gewinnen, als seien die Lehrer bei der Aufrechterhaltung der Ordnung im Klassenzimmer, im Schulgebäude und bei der Hofaufsicht so ziemlich ausgeschaltet.

Dem ist jedoch nicht so; dem Lehrer bleibt wahrlich noch genug zu tun übrig, er sieht aber in den Primanern und den Vertrauensschülern jeder Klasse willkommene Helfer, die ihm gerade die mühsame und zeitraubende Arbeit der durchaus notwendigen andauernden Beachtung so vieler Kleinigkeiten und Einzelheiten der äußeren Ordnung wesentlich erleichtern und es ihm somit ermöglichen, sich den anderen ihm obliegenden, gewiß schon recht umfassenden Berufspflichten um so mehr zu widmen.

Besonders nutzbringend erweist sich diese Hilfe auf dem Schulhofe, wo den zwei über ca. 600 Schüler Aufsicht führenden Lehrern abgesehen von den Vertrauensschülern jeder Klasse ca. 40 Primaner (12 Oberprimaner, 29 Unterprimaner)

zur Seite stehen, die sich über den ganzen Spielplatz verteilen und, ohne in ihrer eigenen Erholung beschränkt zu sein, doch die sich fröhlich tummelnde Jugend vor allzu wildem und gefährlichem Spiel, das ja leicht zu Unfällen führen kann, warnen und ihrem mahnenden Worte durch die ihnen zugestandenen Befugnisse Geltung zu verschaffen wissen.

Wenn der Oberpräfekt des Jahres 1903 im Anfang sagt, daß gewisse Schüler zum Schluß der Schule die auf dem Hofe liegen gebliebenen Papierreste aufzuheben haben, so könnte es den Anschein gewinnen, als ob damit noch eine regelmäßige, recht große Arbeit zu verrichten sei. Auch hier hat die jahrelang fortgesetzte Übung zur Gewöhnung geführt; die Schüler haben es eben nach und nach gelernt, die Brotpapiere in die betreffenden Behälter oder in die Taschen zu tun, anstatt sie auf den Hof zu werfen, und der Anblick des Hofes o h n e Papier- und Brotreste, den der Direktor am Schluß der Pausen den Schülern mit anerkennenden Worten gelegentlich vorführt im Gegensatz zu Tagen, an denen sich wieder einmal mehr solcher Reste vorfinden, ist doch auch ein erfreuliches Bild für die zahlreichen Schüler, die an dem guten und sauberen Zustande der Schule schließlich ebensolche Freude empfinden wie an ihrem eigenen wohlgepflegten sauberen Heime.

Sehen sich dazu der Direktor oder die Lehrer gelegentlich veranlaßt, in Gegenwart der Schüler im Klassenzimmer, auf Treppen und Fluren, Papier, das ihrem Schönheitssinn zuwider ist, gewissermaßen in einer Art von Reflexbewegung selbst aufzuheben, so wirkt dieses gute Beispiel außerordentlich fördernd auch auf die Schüler, die dann um so eher veranlaßt werden, in gegebenen Fällen das Gleiche zu tun.

Wie im Schulhofe, muß auch auf dem großen Spielplatze, auf dem die ganze Schule an einem Nachmittage die Jugendspiele pflegt, die größte Ordnung herrschen. Die von jeder Spielabteilung erwählten Ordner und Vertrauensschüler, die den betreffenden Spielleitern die besonderen Wünsche der Jugend vorzutragen berechtigt und verpflichtet sind, und alle Maßnahmen des Lehrers zu unterstützen haben, tragen zur Förderung des Interesses und zur Freude am Spiel ganz wesentlich bei, und führen ihre besonderen Aufgaben pünktlich und gewissenhaft durch.

Hier können wir allerdings noch viel von der in England üblichen unbedingten Unterordnung jedes Mitspielenden unter die Autorität des von den Schülern erwählten Spielleiter und Schiedsrichter lernen. — Was ich dort im Jahre 1878-79 selbst an einer englischen Schule als Lehrer miterlebte und bei späteren Besuchen Englands wiedergesehen habe, gilt auch jetzt noch als vorbildlich für unsere eigenen Bemühungen, die Schüler einerseits zu größerer Selbständigkeit, andererseits zu unbedingter Unterordnung unter die Befehle ihrer das Spiel leitenden Kameraden zu erziehen.

Jedenfalls bleibt uns noch viel Arbeit auf dem Gebiete der Erziehung unserer Schüler zur Selbstverwaltung und zur Selbstbestimmung übrig, und es wäre bei der Wichtigkeit der Sache für unsere ganze Jugendbildung und für die Heranziehung tüchtiger, gewissenhafter und frühzeitig an Ordnung, Umsicht und selbständiges Denken und Handeln gewöhnter Staatsbürger dringend nötig, daß überall das Verhältnis der Schüler zu den Lehrern einer zeitgemäßen „Revision" unterzogen werde, und daß damit auf dem Boden gegenseitigen Vertrauens auch das Ver-

hältnis zwischen Schule und Haus sich enger und inniger als bisher gestalten möge, zum Segen der uns anvertrauten Jugend und zum Heile des lieben deutschen Vaterlandes.

Frankfurt a. M. Max Walter.

Statistisches Material über das Leben und Treiben unserer Jugend außerhalb der Schule.

Eine Bitte um Mitarbeit.

Der Aufsatz über „die höheren Schulen und die öffentliche Meinung", der im November v. J. in der Monatschrift erschienen ist, scheint, nach den dadurch angeregten Presseartikeln und Vereinsvorträgen verschiedener Kollegen zu urteilen, nicht ganz wirkungslos geblieben zu sein. Eine sehr wertvolle Unterstützung haben meine Anregungen durch den interessanten Artikel Wilhelm Münchs über „die deutschen Oberlehrer und das deutsche Publikum" (s. Monatschrift Jahrg. IX S. 1 ff.) erhalten, worin er die von mir vorgetragenen Gedanken aus reicher Erfahrung heraus bedeutend ergänzt, erweitert und vertieft hat. Dem getreuen Eckart unseres Standes wird die deutsche Oberlehrerschaft auch für diese tatkräftige Beihilfe in ernster Sache gewiß dankbar sein. Recht geschickt hat Herr Professor Grau-Berlin den Kampfplatz zur Verteidigung der höheren Schulen gewählt, indem er in einer Monatsversammlung des Bezirksvereins Hansaplatz über „die höheren Lehranstalten und die öffentliche Meinung" sprach. In der an den Vortrag sich anschließenden Diskussion traten die meisten Sprecher auf seine Seite, und einige gaben gar die Versicherung ab, daß die öffentliche Meinung den höheren Schulen gar nicht so feindlich gegenüberstehe, wie er annehme. Wenn jedoch am Ende des mir zugesandten gedruckten Berichtes bedauert wird, daß „der interessanten Sitzung kaum mehr als 50 Mitglieder beiwohnten", dann spricht diese kurze Notiz doch recht deutlich gegen die in jener Versammlung gegebene Versicherung des öffentlichen Wohlwollens.

Unsere gefährlichste Feindin ist zweifellos diejenige Presse, die sich ihrer mitwirkenden Verantwortlichkeit bei der Erziehung unserer Jugend in keiner Weise bewußt ist.*) Sie kann nur in langjähriger rastloser Arbeit wieder für uns gewonnen werden. Bezeichnend für ihre Haltung ist folgende Begebenheit. Im vergangenen Herbst brachte der illustrierte Teil des „Tag" (No. 269) einen Artikel Julius Harts über eine Aufführung des „Lateinischen Esels" von Walter Harlan. Hart „segnet" den Verfasser dafür, daß er in jenem Stück auf das Gymnasium und damit auf die Schule überhaupt schimpfe, und er ergeht sich dann seinerseits in mancherlei Anklagen über die „große, allgemeine Welt der Schulverbrechen". Herr Oberlehrer Reutlinger (Limburg a. Lahn) sandte sofort eine Entgegnung an die Redaktion des „Tag"; aber diese, die auf dem Kopfe ihrer Zeitung aus-

---

*) Ich darf hinzufügen, daß ich bei gelegentlicher Besprechung dieser Frage mit Vertretern der Presse stets ein höchst erfreuliches Entgegenkommen gefunden habe. Mtth.

drücklich jedermann freies Wort zusichert und keiner Partei dienstbar sein will, lehnte jene Entgegnung ab. Eine andere, viel gelesene Zeitung liberaler Tendenz ließ diesem und einem anderen Verteidigungsartikel Reutlingers dasselbe Schicksal zuteil werden.*) Erfreulicherweise ist der Verfasser durch die doppelte Ablehnung nicht entmutigt worden, sondern hat die beiden Artikel unter dem Gesamttitel „Von der Hetze gegen die moderne Schule" als Broschüre drucken lassen. Das bei August Hoffmann in Leipzig-Reudnitz erschienene, für 40 Pf. käufliche Heftchen sei schon um der guten Sache willen der Beachtung der deutschen Oberlehrerschaft empfohlen.

Reutlingers Broschüre ist freilich eine Verteidigungsschrift. Wie früher schon betont wurde, darf das nur e i n e Aufgabe unseres Kampfes sein; wichtiger ist der Angriff. Wie aber sollen wir angreifen? Wenn ich einem Vater oder einer Mutter sage: „Das Elternhaus begeht die größten Erziehungssünden," so versichern sie mir fast ausnahmslos: „ W i r tun unsere Schuldigkeit." Es ist also sehr schwierig, im Einzelfall an das Haus heranzukommen. Man greift besser die Gesamtheit an. Will man aber mit Anklagen vor die Öffentlichkeit treten, dann ist man ihr auch Beweise schuldig. Die besten Beweise liefert uns die Statistik. Zahlen haben eine suggestive Macht, sie wirken in hohem Maße überzeugend. Von dieser Erwägung ausgehend, habe ich seit dem Sommer vorigen Jahres die Sammlung statistischen Materials über Erziehungssünden in Haus und Leben begonnen. Bei Gelegenheit der 20. Hauptversammlung des Vereins für Schulreform, die am 2. und 3. April d. J. in Wiesbaden stattfand, habe ich zum ersten Male in einem Vortrag über den „Zeitgeist und seinen Einfluß auf unsere Jugend" einen Teil des bisher zusammengetragenen Materials bekannt gegeben.**) Der Eindruck, den diese Zahlenangaben machten, war tief und nachhaltig. Das Publikum sah sich vor eine Beweisführung gestellt, gegen die schlechterdings nicht anzukämpfen war.

Ich meine daher, derartige statistische Erhebungen sollten auch anderwärts gemacht werden. Um meine Kollegen zu solcher Arbeit zu ermutigen, teile ich die wichtigsten Ergebnisse meiner Untersuchungen nach dem Wortlaut jenes Vortrags mit. Ich wies zunächst auf den Besuch der Varietés durch Kinder in Begleitung Erwachsener hin und fuhr dann fort: „Ich habe an drei Abenden eine Zählung der im hiesigen Walhallatheater befindlichen Kinder vorgenommen und am ersten 35, am zweiten 26, am dritten 43 Unerwachsene festgestellt. Während der im Februar stattfindenden Ringkämpfe stieg ihre Zahl an einem Abend gar auf 83. Man denke einmal an die seelische Aufregung, die sich der Zuschauer überhaupt und besonders der Kinder bei solchen Ringkämpfen bemächtigt, man vergesse ferner nicht, daß diese Veranstaltungen erst um 11 Uhr und später ihr Ende finden, daß also die Kinder keinesfalls vor $11^1/_2$ Uhr, meist sogar erst um Mitternacht zur Ruhe kommen, und dann versuche man die Eltern rein zu waschen, die solche Erziehungssünden gedankenlos auf sich laden. Nun stellen freilich die

*) Ich bin überzeugt, daß andere Zeitungen, an die man sich hätte wenden können, größeres Entgegenkommen gezeigt hätten. Mtth.

**) Der Vortrag wird in der „Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen" zum Abdruck kommen.

eben genannten Zahlen einen recht minimalen Bestandteil der in Wiesbaden vorhandenen Schulkinder dar. Ganz anders nehmen sich dagegen die Summen aus, die ich im vergangenen Sommer auf der hiesigen Gewerbeausstellung feststellen konnte. Am 26. August v. J. waren es 382 Kinder, die zwischen $9^1/_2$ und 11 Uhr abends die Ausstellung verließen, am 9. September 307, und am 30. September zählte ich zwischen $9^1/_2$ und $11^1/_2$ Uhr gar 424 Kinder. Da es mir um 11 Uhr auf meinem Beobachtungsposten in der Nähe des Ausgangs zu kalt wurde, suchte ich in der folgenden Mitternachtstunde die noch in den Restaurants befindlichen Kinder festzustellen und fand in der ersten halben Stunde, also bis $11^1/_2$ Uhr, noch 99 dieser Ärmsten mitten in den qualmigen Lokalen. Wie lange sie darin noch ausgehalten haben, weiß ich nicht. Ich verließ die Ausstellung, denn ich mußte am nächsten Morgen wieder zeitig in der Schule sein. Jene Kinder aber auch, das ist das Schlimmste an der Sache! . . . . . Derartige statistische Feststellungen habe ich hier in Wiesbaden z. T. mit Unterstützung eines früheren Schülers, Herrn Bodenbach, eine ganze Reihe gemacht. Wir haben die Kinder in den Wirtshäusern, den Kinematographen und des Nachts auf der Straße gezählt und dabei wenig erfreuliche Ergebnisse buchen müssen. So fand ich am 14. Oktober v. J. in einem Straßenzug von etwa 5 km Länge zwischen 8 und 9 Uhr 208 Kinder vor. Herr Bodenbach traf bald darauf auf einer kleineren Strecke zwischen 9 und 10 Uhr, also eine Stunde später, noch 97 Kinder. Am Sonntag, den 17. Oktober, stellten wir zusammen zwischen 9 und $10^1/_4$ Uhr 160 Kinder außer dem Hause fest, und zwar 94 auf der Straße, 25 im Zentraltheater (einem Kinematographen) und 41 in verschiedenen Wirtshäusern, davon Punkt 10 Uhr nachts noch 12 allein im Walhallakeller. An verschiedenen Wintersonntagen fanden wir — auch zwischen 9 und 10 Uhr abends — am Bahnhof 47, 62, 81, 97, 135, 216 und einmal im März gar 296 Kinder, die mit den Zügen kamen und gingen. In drei Wirtschaften, die ich am Sonntag, den 15. November v. J. kurz nach 5 Uhr nachmittags besuchte, waren von ca. 150 Gästen 49, also rund ein Drittel, Kinder im schulpflichtigen und vorschulpflichtigen Alter. Es war ein herrlicher Novembertag, der so recht zum Spaziergang in unseren schönen Wäldern mit ihren wohlgepflegten Wegen einlud. Aber jene Eltern, die, ihrem Aussehen nach zu urteilen, vielleicht während der ganzen Woche nicht aus dem Hause und der Werkstatt herausgekommen waren, hatten am Sonntag ein größeres Verlangen nach der rauchigen Kneipe als nach frischer Luft. Wieviel die Kinder dabei entbehren mußten, danach fragten sie erst recht nicht."

Es folgen dann noch Erhebungen über den Besuch der Kinematographentheater und über die in den Buchhändlerläden zur Schau liegenden Schriften sexuellen und sexuell-perversen Inhaltes. Doch die oben angegebenen Proben genügen schon, um zu zeigen, daß wir wohl ein Beweismaterial von zwingender Kraft zusammentragen könnten, wenn wir derartige Zählungen auch in anderen Großstädten vornähmen. Sie sind freilich nicht so leicht zu machen, wie mancher vielleicht glauben möchte. Ich habe mir aus einer mehr als halbjährigen Erfahrung heraus einige Grundsätze für eine derartige Statistik zusammengestellt, deren Mitteilung anderen vielleicht nützlich sein kann. Der erste und wichtigste lautet: Suche die Kinder da, wo sie auch in größerer Zahl zu finden sind, also an Bahn-

höfen, in beliebten Wirtshäusern und Biergärten, in belebten Straßenzügen, auf Volksfesten und hinsichtlich der Zeit besonders an Sonntagen, in den Kinematographen in den ersten Tagen nach Einstellung eines neuen Programms. Ein anderer Grundsatz lautet: Geh durch die Straßenzüge nicht zu rasch und nicht zu langsam! Ein Marschierschritt, mit dem man höchstens 5 km in der Stunde zurücklegt, ist der beste. So kann man ohne Gefahr der Doppelzählung sowohl die entgegenkommenden wie die in der Richtung der Zählenden sich bewegenden Unerwachsenen feststellen. An Bahnhöfen hat man sein Augenmerk nicht nur auf die Kinder zu richten, die mit den Zügen kommen und gehen, sondern auch auf diejenigen, die sich zum Abholen oder anderen Zwecken auf dem Bahnsteig und in den Wartesälen aufhalten. An Bahnhöfen mit starkem Verkehr teilen sich am besten zwei oder mehrere Herren in das Zählwerk. Wirtshäuser kann man in einer Stunde eine ganze Reihe erledigen. Den Anfänger stören vielleicht die neugierigen Blicke der Gäste, wenn er mit forschendem Auge von Tisch zu Tisch geht. Aber man gewöhnt sich bald daran. Die Leute glauben nämlich, wie ich oft festzustellen Gelegenheit hatte, man suche einen Bekannten, — und manchmal findet man auch einen solchen, wo man ihn gar nicht vermutet. Straßenbahnwagen dürfen von dem, der die abends außerhalb des Hauses weilenden Kinder zählen will, auch nicht übersehen werden. Deshalb tun sich zu Straßenzählungen am besten ebenfalls mehrere Herren zusammen, von denen der eine die Straße, der andere die Gefährte (Straßenbahnwagen besonders an der Haltestelle) im Auge behält. Die ganze Arbeit überhaupt eignet sich vorzüglich für Seminarmitglieder. Bei der Veröffentlichung der Ergebnisse vergesse man nicht, die Gesamtlänge der bewohnten Straßen anzugeben, damit sich das Publikum eine Vorstellung von der möglichen Gesamtzahl der nachts außerhalb des Hauses befindlichen Kinder machen kann. Man kann natürlich auch Zählungen in der Klasse vornehmen. Doch erfordern sie dann großen Takt und Vorsicht. Der mahnende, warnende oder tadelnde Erzieher muß dabei ganz hinter dem leidenschaftslosen Statistiker zurücktreten; sonst wird man unweigerlich belogen. Auch muß man für diesen Fall einer engen Fühlung mit der betreffenden Jugend ganz sicher sein. Was das eigene Auge sieht, ist jedenfalls wertvoller und zuverlässiger als das, was unerwachsene Menschen aussagen. Überdies muß man sich darüber klar sein, daß alle Zählungen nur einen ungefähren Anhalt geben. Schüler der Oberklassen pflegen in Großstädten oft ohne die verräterische Pennälermütze auszugehen, wenn sie auf unerlaubten Pfaden wandeln. Sie erscheinen dann als x-beliebige Jünglinge, die der Schule entwachsen sind; und man wird sie leicht bei einer statistischen Erhebung ungezählt lassen. Bei Mädchen ist die Feststellung der Altersgrenze noch schwieriger. Der lange Rock war für uns das Zeichen, daß seine Trägerin vom Zählwerk auszuschließen sei. Selbstverständlich wurden auch Kinder im vorschulpflichtigen Alter bis zum Säugling herab gezählt.

Wie kann man nun dieses Material verwerten? Zunächst lokal, durch Aufsätze in der Ortspresse oder öffentliche Vorträge. Solche Feststellungen kann der schulfeindlichste Redakteur nicht zurückweisen; er würde sich sonst selber schaden. Indes bedarf es auch der Bearbeitung der einzelnen lokalen Statistiken in einem größeren Sammelbericht. Ich plane einen solchen und habe mich dem-

entsprechend schon mit einigen Herren aus anderen Städten in Verbindung gesetzt. Ihre Zahl ist freilich noch sehr klein. Deshalb richte ich an die deutsche Oberlehrerschaft die öffentliche Bitte um freundliche Zustellung statistischen Materials über das Leben und Treiben unserer Jugend außerhalb der Schule. (Wohnung: Wiesbaden, Bismarckring 8). Ich glaube, daß wir uns auf diese Weise nicht nur eine wertvolle Waffe im Kampfe gegen die uns feindliche öffentliche Meinung schaffen, sondern auch den Eltern einen großen Dienst erweisen. Sie werden dadurch nachdrücklich auf die eigenen Erziehungssünden aufmerksam gemacht, und ihr Verantwortlichkeitsgefühl wird gestärkt werden, zum Segen der Jugend, deren leiblichem und seelischem Wohl unser aller Arbeit gilt.

Wiesbaden. Hermann Weimer.

Zur Beurteilung amerikanischer Schulverhältnisse.

Zu der von Herrn Siebert verfaßten Abhandlung über die Koedukation in den Vereinigten Staaten von Amerika (Monatschrift IX. Jahrg. — Januar) möchte ich mir einige Bemerkungen erlauben.

Der Inhalt des betreffenden Aufsatzes deckt sich ganz mit den Beobachtungen, die ich im Laufe meines achtmonatigen Aufenthaltes in den Vereinigten Staaten gemacht habe. Seite 15 schreibt Herr Siebert: „In Amerika besteht überdies nicht der harte Kritizismus der Deutschen. Den bestehenden Einrichtungen seines Landes, besonders wenn das Schwergewicht der Tatsachen so unzweideutig für sie spricht, — bringt der Amerikaner einen starken Optimismus entgegen, der auf den Ausländer überzeugend wirkt. Er versichert gern, — und hört es gern bestätigt, — daß die Einrichtungen, die Erziehungsformen seines Landes die besten, die neuesten, die bewährtesten sind.“ Dieser Stelle muß ich im allgemeinen beipflichten, doch mit einer Einschränkung. Die amerikanische Schule hat gerade in letzter Zeit eine Reihe beachtenswerter Angriffe seitens der Gebildeten des Landes erfahren. Vor mir liegt die literarisch hochstehende Monatschrift „Atlantic Monthly“—März 1909, in der ein Laie, welcher früher Präsident der Schuldeputation (Board of Education) in Cleveland gewesen, unter dem Titel „Nackte Tatsachen über die öffentlichen Schulen“, eine Kritik gibt, die deutlich zeigt, daß viele Amerikaner, namentlich die gebildeteren, keineswegs mit den Leistungen der amerikanischen Schule zufrieden sind. Es heißt da: „Keine andere Institution wird so allgemein in Bausch und Bogen gepriesen und wiederum so sehr in parvo kritisiert wie die öffentlichen Schulen.“

Die Frage der Koedukation wird in dem Aufsatz nicht gestreift. Doch faßt der Autor alle von der Kritik bisher vorgebrachten Punkte unter die folgenden zusammen: „1. Der Schüler erlangt kein reales Wissen. 2. Der Schüler lernt nicht einmal seinen Verstand gebrauchen. 3. Die Resultate der Schule sind nicht praktisch. 4. Die ethische Seite der Erziehung erfährt fast gar keine Berücksichtigung.“

Dieses seien die Resultate der öffentlichen Erziehung; diese Resultate seien aber die natürlichen Folgen von Bedingungen. Und diesen Bedingungen spürt er im folgenden nach. Er spricht zunächst über den Schulrat (superintendent), dem er mangelhafte Vorbildung vorwirft. „Wenn jemand an einer Versammlung der National-Vereinigung der Schulräte teilnehmen würde, zu dem Zwecke, für seine Stadt einen Schulrat zu suchen, so würde er niedergedrückt werden durch die Spärlichkeit von erstklassigem Material für solch eine wichtige Stellung. Auf Befragen würde er erfahren, daß die meisten dieser Männer sich in das schulrätliche Amt haben treiben lassen, — sie kamen gerade so von ungefähr zu diesem Amt. Einige hatten Theologie studiert, andere Rechtswissenschaft oder Medizin, einige wenige hatten im Geschäftsleben gestanden. — So kamen einige zu ihrem schulrätlichen Amte durch Parteipolitik, andere durch bestimmte kommerzielle Interessen, andere wiederum durch Koterien von Lehrern oder Kliquen von Leuten, die ihre Nase in alles hineinstecken, und einige durch eine wirklich glückliche und gewissenhafte Wahl."

Was den Lehrer beträfe, so sei der erst recht mangelhaft vorgebildet. „Das Unterrichten in der Schule gilt auch heute noch kaum als ein Beruf. Die Leute glauben, daß fast jedes beliebige Individuum Lehrer spielen könne. Tatsächlich ist jeder einzige, der die vorgeschriebenen Prüfungen besteht und ein Zeugnis beibringt, nach den Bestimmungen des Gesetzes zum Lehrerberufe befähigt. Diese Anforderungen sind gewöhnlich so niedrig, daß ein Abiturient einer gewöhnlichen high school sie bestehen kann. — Die Grundlage des Lehrens muß das Wissen sein; aber wie soll einer lehren, wenn er kein Wissen hat?"

Sodann kritisiert der Verfasser die Stoffverteilung. „Die Stoffverteilung ist, da sie von Lehrern vorgenommen wird, die wohl Bücher, aber nicht die menschliche Kultur studiert haben, bücherhaft — gelehrt. Da ihre Schöpfer keine Empiriker sondern Theoretiker sind, so ist sie transzendental. Und der Schrei einer erwachenden Nation ist: Zurück zu den Grundlagen. Gestaltet die Erziehung praktisch!" Die sogenannten text-books, Schulbücher, die unter Zuhilfenahme vieler Erklärungen und Darstellungen die mündliche Tätigkeit des Lehrers ersetzen können oder sollen, verdammt der Verfasser ganz und gar. Das Bestreben dieser Art von Werken, den Schülern die Kost möglichst leicht und schmackhaft zu machen, sei „verkehrt und unmoralisch", denn „es verleitet den Schüler zu dem Glauben, daß Oberflächlichkeit ein Ersatz für Gründlichkeit sei und daß Anstrengung sowohl überflüssig wie unangenehm sei. — In der Technik der Stoffverteilung lernt Amerika erst jetzt von Deutschland das Gebot der Differenzierung."

Im folgenden werden die Schäden behandelt, die dem Umstande entspringen, daß die amerikanischen Schulen öffentliche sind und deshalb in einem Abhängigkeitsverhältnis zu der unvernünftigen Masse stehen. Da spricht der Verfasser von Machenschaften der Wahlpolitik, persönlichen Intrigen, Zeitungspolitik, Nepotismus usw. Im übrigen läßt er durchblicken, daß er weder ein Freund der Masse sei, noch aus bloßer Kritiksucht die Feder ergriffen habe, wie manche Leute, die sich einen Sport daraus machten, die Schule herunterzureißen.

Frankfurt a. Oder. Joh. Adler.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Neuere Schulausgaben der lateinischen Klassiker und Beiwerk.

Unser letzter Bericht (Monatschrift VIII, S. 33) begann mit Worten der Anerkennung der von M. Haupt und H. Sauppe begründeten und im Geiste der ersten Herausgeber fortgeführten Sammlung griechischer und lateinischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen. Wir könnten auch diesen Bericht damit beginnen, denn die ersten der hier zu erwähnenden Ausgaben gehören dieser altbewährten Sammlung, einer der größten Zierden des Weidmannschen Verlages, an. Es ist jedenfalls eine der bemerkenswertesten Erscheinungen auf dem philologischen Büchermarkte, daß ein solches vor vielen Jahrzehnten von zwei Gelehrten ins Leben gerufene Unternehmen trotz des Wandels der Zeiten und der Änderung der Verhältnisse von allem Wechsel unberührt sich so lange hat erhalten und seinen ursprünglichen Charakter hat bewahren können. Der sichere Blick der ersten Herausgeber, mit dem sie einsichtig die Bedürfnisse ihrer Zeit erkannten und weitsichtig die Bedürfnisse kommender Zeiten überschauten, ist bewundernswert. Das Gepräge, das sie ihrem Werke gaben, war es, welches das Werk lebensfähig machte und lebenskräftig hinstellte, so daß es Vorbild für spätere Unternehmungen gleicher oder ähnlicher Art wurde. Es ist Pflicht der Dankbarkeit, im Namen aller derer, die aus dieser Sammlung gelernt und an ihr sich gebildet haben, diese bisher nicht gewürdigte Tatsache einmal offen darzulegen. Dieser ausgezeichneten Sammlung gehören nun drei der hier folgenden Schriften an: Ausgaben des Livius und Tacitus.

Zu Livius. In 3. Auflage hat H. J. Müller die erklärende Ausgabe W. Weißenborns des XXXIX. und XL. und des XLI. und XLII. Buches in zwei Bänden (IX. Band, 1. und 2. Heft) 1909 neu bearbeitet. Zwei stattliche Bände von 283 und 220 Seiten ohne jede Vorrede. Jahrzehnte trennen diese Auflage von der voraufgegangenen zweiten, die uns infolgedessen zu einem Vergleiche nicht zur Hand ist; auch wird nirgends davon gesprochen, wieweit die neue von der alten abweicht. Wir können dies Verfahren in keiner Weise billigen; der Käufer und Besitzer hat doch ein Recht zu erfahren, was das neue Buch wirklich Neues bringt, ob das ältere daneben noch Wert besitzt. Einzig der gegen früher um etwa 1 M. erhöhte Preis

jedes Bandes (3,40 bzw. 2,80 gegen 2,25 und 1,80 M.) lassen darauf schließen, daß der Umfang erheblich gewachsen ist, wenn Sachkundige nicht wüßten, daß jeder neuen Ausgabe H. J. Müllers durch sorgfältigste Verwertung der gesamten inzwischen erschienenen Literatur ein höherer Grad der Vervollkommnung gegeben wird. Und gerade für die vier hier behandelten, verhältnismäßig selten aufgelegten Bücher summiert sich in Jahrzehnten die Fülle der Beobachtungen und Besserungen naturgemäß auf.

Es hieße Sand an den Strand tragen, wollten wir hier die Verdienste H. J. Müllers um unseren Livius noch besonders hervorheben. Kein Nachlaßpfleger, dem Schätze Verstorbener zu hüten anvertraut wurden, hat je derartige Güter so treu gepflegt, sie zu mehren und den Lebenden zu Nutz und Frommen zu erschließen gesucht als unser Herausgeber. Und was er in langer Lebensarbeit trotz der Mühen des Amtes geleistet, das wird er nun in seinem *otium cum dignitate* um so mehr können. Wir gehen wohl nicht irr, wenn wir in dieser Neuausgabe die erste Frucht seines Ruhestandes erblicken, der für einen so wissenschaftlich tätigen, arbeitsgewohnten und arbeitsfreudigen Mann wie Müller nie zu einem wirklichen Feierabend werden kann. Wir hoffen von seiner gereiften Erfahrung, von jener Meisterschaft auf seinem Gebiete, die er sich in langen Jahren erworben, noch manche Bereicherung der Wissenschaft.

So wird auch diese neue Ausgabe auf viele Jahre den Bedürfnissen der Studierenden, Lehrer und Gelehrten genügen. Für sie ist der Kommentar berechnet, für sie das umfangreiche Stellenverzeichnis am Schlusse der Bände mit der Aufzählung der Abweichungen von der handschriftlichen Überlieferung und der besonderen Lesarten, die J. N. Madvig in seine Textausgabe (Hauniae 1845) aufgenommen hat. Die Bücher 39—42 enthalten ja manches für den Geschichtsschreiber Wertvolle, kommen aber für die Schule weniger in Betracht. Mit Interesse liest jeder die interessanten Abschnitte über die Bakchanalien, über Hannibals und Scipios Ende, welche auch in Auswahlen für die Schule Aufnahme gefunden haben, und die Notizen über Cato im 39. Buche; im 40. und 41. Buche hören wir von dem ersten Auftreten des Perseus und dem Beginne des makedonischen Krieges, dessen weiterer Verlauf im 42. Buche geschildert wird. Leider gähnen im 41. Buche größere Lücken, die schon in der einzig erhaltenen Handschrift, der von Grynaeus im Kloster Lorsch bei Würzburg 1527 aufgefundenen und in der k. k. Bibliothek zu Wien aufbewahrten Handschrift (Codex Vindobonensis aus dem 5. oder 6. Jahrhundert) vorhanden sind. Wie sehr durch H. J. Müller der Text gebessert worden ist und mit welchem Geschick er manche schwierige, ja verzweifelte Stelle geheilt hat, lehren auch die übrigen Bücher.

Aber auch der oft nicht minder schwierigen Aufgabe des Erklärers ist der Herausgeber vollkommen gerecht geworden. Hier strahlt seine Kenntnis des Sprachgebrauches des Autors in hellstem Lichte. Mit gleicher Umsicht wie Sorgfalt sind die Beleg- und Parallelstellen in ausgiebigstem Maße notiert, und wenig ist seinem Kennerauge entgangen. Knapp und bestimmt sind die formalen Erklärungen, ausführlicher, aber doch scharf begrenzt die sachlichen. Es ist hier nicht der Platz, den sach- und sprachkundigen Gelehrten zu korrigieren, nur eine Bemerkung kann ich nicht unterdrücken. 40, 10, 2 sagt Perseus in einer Rede,

wo er vor dem Vater den eigenen Bruder mit südlicher Leidenschaftlichkeit verklagt:

> *qui occisurus fratrem fuit, habeat etiam iratos paternos deos;*
> *qui periturus fraterno scelere fuit, perfugium in patris misericordia et iustitia habeat.*

Die scharfe Ausprägung des Kontrastes durch die Verbindung von Anapher und Chiasmus ist von C. Haupt bereits beobachtet, aber von H. J. Müller nicht hervorgehoben. Er spricht nur von πλοκή, was hier nicht genügt. Mit großem rhetorischen Geschick benutzt Livius zur Gegenüberstellung der verschiedenen Situation in den Relativsätzen die Anaphora, während die jedesmal in den Hauptsätzen gezogenen Konsequenzen in den Chiasmus zueinander treten, damit eben die Gegensätze so schroff und scharf wie möglich ausgeprägt werden. Dagegen kann ich in 39, 31, 2

> *atrox in principio proelium fuit et Hispanis recenti victoria ferocibus et insueta ignominia milite Romano accenso*

entgegen der Anmerkung H. J. Müllers kaum eine chiastische Stellung des Wortes *Romano* zu *Hispanis* erblicken. Denn erstens stehen die Prädikate *ferocibus* und *accenso* beide nach dem Subjekt, zweitens sind sie sinnverwandt und keine Gegensätze. Ein Chiasmus würde eher vorliegen bei folgender Stellung:

> *et ferocibus Hispanis recenti victoria et insueta ignominia milite Romano accenso,*

denn hier ständen wenigstens die beiden Gegensätze *recenti victoria* und *insueta ignominia* antithetisch aneinander gerückt und die Prädikate am Anfang und Ende des Satzes. Die durch *et—et* gebundenen Satzglieder lassen den Gedanken eines von Livius beabsichtigten Chiasmus schon gar nicht aufkommen.

Auch würde ich den Gebrauch des *Nominativus adveniens* innerhalb des *Abl. abs.*

> *Contione adveniens de Manlio et Iunio habita non ultra triduum moratus Romae . . . in provinciam . . . abit* (41, 10, 13)

nicht bloß notiert und dabei an ähnliche Verwendung von *ipse* und *quisque* erinnert haben, sondern würde in aller Kürze den immerhin auffallenden Gebrauch psychologisch erklärt haben, und zwar mit Hinweis des Anschlusses von *adveniens* an das kurz voraufgegangene Subjekt *Claudius* und der Anlehnung an die nachfolgenden Worte *moratus . . . abit*, wobei ferner zu berücksichtigen ist, daß der Ausdruck *contione habita* hier kein passives Geschehen bedeutet, sondern als Ersatz des fehlenden *Part. perf. activi* ein tatkräftiges, aktives Handeln, wie es den Klaudiern eigen ist, also aktive Kraft und aktiven Sinn hat. Ähnlich ist die Sachlage in der vom Herausgeber nicht erwähnten Stelle 44, 31, 15:

> *in custodiam traditus (sc. Gentius rex) vix gladiatorio accepto decem talentis ab rege rex ut in eam fortunam recideret.*

Bei dem überaus sorgfältigen Druck wird man kaum einem Fehler begegnen; nur durch Zufall fand ich S. 110 in der Anm. 39, 51, 1 *fariebat* statt *faciebat.*

Zu Tacitus. Mit gleicher Hingebung, mit der H. J. Müller des Livius sich angenommen, hat Georg Andresen sich dem Tacitus zugewendet. Der zweite Band, die Bücher Ab excessu Divi Augusti XI—XVI umfassend, erklärt von K. Nipperdey, liegt von ihm in 6., verbesserter Auflage vor (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1908. 347 S. 2,80 M.). Die 5. Auflage erschien vor 16 Jahren. Inzwischen wurde auf Grund fortgesetzter, genauer Prüfung der handschriftlichen Grundlagen des Textes in Andresen die Überzeugung immer stärker, daß die mediceischen Handschriften gegen die bisherige Annahme größere Zuverlässigkeit besitzen. Die Folge davon ist, daß Andresen in nicht weniger als 75 von den 100 von ihm geänderten Stellen die ursprüngliche Lesart wieder herstellte, und die weitere Folge, daß der Kommentar an diesen Stellen geändert wurde; er weist überhaupt manche Verbesserung der sprachlichen und sachlichen Erklärungen auf. Trotzdem ist der Umfang nicht gewachsen. Wenn die neue Auflage (347 S.) 27 Seiten stärker geworden ist, so erklärt sich der Zuwachs durch den neuen „Sprachlichen Index" zum Kommentar beider Bände, trotz aller Kürze, deren er sich befleißigt, dennoch eine sehr wertvolle Zugabe zumal für den, der den Sprachgebrauch des Tacitus studiert.

Zu Cicero. In Weidmanns Sammlung griechischer und lateinischer Schulschriftsteller mit vom Text getrennten, aber dem Bande beigefügten Kommentar erschienen Ciceros Reden gegen Catilina, für Schüler erklärt von O. Drenckhahn (1909. 56 u. 82 S. 1,40 M.). Drenckhahn hat in derselben Sammlung schon die Reden *de imperio*, *pro Murena*, *pro Sestio*, die *V. Verrina* und den *Cato maior* herausgegeben; er ist mit Cicero und seinem Sprachgebrauch vertraut. Die ganze verständige Anlage des Büchleins entspricht dem Plane der Sammlung und auch unseren Anforderungen an dergleichen Ausgaben: vorzüglicher Textdruck mit nicht allzu häufiger Hervorhebung wichtiger Worte oder beachtenswerter Stellen, im Kommentar eine für den mit den politischen Verhältnissen unbekannten Untersekundaner nicht gut entbehrliche Einleitung über Cicero und Catilina und die politischen Verhältnisse in Rom zu jener Zeit, soweit es zum Verständnis der Reden nötig erschien, sodann eine knappe Übersicht des Inhalts der vier Reden in Dispositionsform. Der Kommentar befleißigt sich denkbarster Kürze und leitet zu mancher treffenden Übersetzung an, nur darf die Kürze nicht soweit gehen, daß sie den Anfänger in der Cicerolektüre irreführt, wie S. 1 § 2 „*fortes* energisch, entschlossen, tatkräftig, ironisch". Hier könnte „ironisch" vom Schüler als vierte Möglichkeit der Übersetzung verstanden werden; um das zu verhüten, war zu ändern „*fortes* in ironischem Sinne: energisch" usw. An guten Ausgaben der Katilinarien ist zwar kein Mangel, aber Drenckhahns Ausgabe kann getrost den Wettbewerb wagen und wird es zu weiteren Auflagen bringen.

Chrestomathien sind zwar bei uns nicht sehr beliebt, aber W. Jordans Ausgewählte Stücke aus Cicero in biographischer Folge mit Anmerkungen für den Schulgebrauch, nun in 7., verbesserter Auflage von H. Schöttle mit Ciceros Bildnis und zwei Anhängen herausgegeben (Stuttgart, Metzler. 1908. X u. 192 S. geb. 2,60 M.), dürften eine Ausnahme machen. Denn diese Auswahl mit ihrem reichen Inhalt liefert mehr als eine Cicerobiographie, gleichsam von ihm selbst verfaßt: sie führt durch Erzählungen aus Staats- und

Gerichtsreden in zeitlicher Folge, durch Lehrstücke zur Philosophie und über die Redekunst, durch Briefe Ciceros aus den Jahren 54—43 in zeitlicher Folge auch in des Redners und Philosophen Schriften, in die politischen und sonstigen Lebensverhältnisse der Zeit ein und vermittelt so in leichtester Weise eine umfassende Kenntnis des großen Römers und römischen Geistes. Diese Kenntnis vertieft ein am Schlusse beigegebener Anhang über Cicero, sein Leben und Wirken und seine Schriften in vorzüglicher, tabellarischer Gliederung; ebenso übersichtlich ist der Kalender zu Ciceros Zeit. Bei diesen eigenartigen, sinnfälligen Vorzügen ist es kein Wunder, daß das Buch, wie die mehrfachen Auflagen beweisen, in Süddeutschland in die Schulen Eingang gefunden und sich bewährt hat; Schöttle hat es in der neuen Auflage durch manche Zusätze noch brauchbarer gemacht.

Wir würden dem schöngedruckten, trefflichen Buche nicht gerecht werden, wenn wir es unseren norddeutschen Amtsgenossen nur zur Benutzung bei Auswahl von Stücken zu Übersetzungsübungen, wozu es übrigens sich sehr eignet, empfehlen wollten. Wir raten vielmehr, diese Einführung in die politisch bewegteste und geistig regsamste Periode des Römertums an der Hand der Werke des universalsten römischen Geistes mit seiner unübertroffenen Gewandtheit der Darstellung in U II eine Zeitlang — es braucht kein Semester zu sein — an die Stelle der ersten Liviuslektüre treten zu lassen. Der Livianische Periodenbau ist für unsere Untersekundaner zu schwer, er stellt zu hohe Ansprüche an das Vermögen zu konstruieren und aufzulösen. Diese Texte sind formal leichter und dabei vielseitiger, dazu inhaltlich reizvoll und namentlich in ethischer Beziehung wertvoll. Nicht alle sind für U II geeignet; man wird einzelnes ausscheiden und erst in späteren Klassen vielleicht heranziehen. Bei der einheitlichen Zusammenfassung des interessanten Stoffes ist jede Zerstreuung, die Chrestomathien sonst leicht mit sich bringen, ausgeschlossen. Kurz, wir können uns keine bessere erste lateinische Lektüre in U II denken; man mache nur bei uns einen Versuch mit ihr!

Zu Plinius. R. C. Kukulas Versuch einer Umwertung einzelner Schulschriftsteller ist bei uns im Norden fast überall abgelehnt worden. Unter Einschränkung der Cicero- und Virgillektüre empfahl er eine Auswahl aus den Briefen des jüngeren Plinius als Überleitung zu Tacitus, nachdem er selbst in einem Winter im Sophiengymnasium in Wien an Stelle von Ciceros Laelius diesen Autor in Auswahl nach seiner Ausgabe gelesen hatte. Kukula rühmt in ZöG. 1905, 818 den Erfolg. Nach einer kurzen literarhistorischen Einleitung, die besonders den vorbildlichen Wert der Plinianischen Briefsammlung für die Entwicklung des modernen Feuilletons darlegte, geschah die Auswahl der Lektüre nach inhaltlich verbundenen Gruppen. So erhielt der Schüler ein Bild des sozialen Lebens der Kaiserzeit im allgemeinen, hörte vom Schicksal der Christen im besonderen; es folgten die Senatsverhandlungen, Trajans Regierung und Sommerfrische, die Landhäuser; privatim wurde die Schilderung des Vesuvausbruches gelesen. Kukula zieht diese Lektüre der der philosophischen Schriften Ciceros, an denen schon Lessing wenig Geschmack fand, vor. Wir sind mit O. Weißenfels anderer Ansicht. Daß nach Kukulas Meinung Cicero im Laelius einseitig und geradezu erschlaffend wirke, während Plinius vielseitig und anregend sei, mag zum Teil richtig sein; Stoffe aus dem realen Leben werden den Schüler immer mehr interessieren als abstrakte Gedankengänge, aber

es gibt doch andere philosophische Schriften Ciceros, durch die der Schüler in die reiche Gedankenwelt und in die Weltanschauung der Alten eingeführt werden kann.

In Österreich aber scheint Kukulas Vorschlag Schule zu machen. Wir schließen dies wenigstens aus folgender Ausgabe: Briefe des jüngeren Plinius in Auswahl von Mauriz Schuster für den Schulgebrauch herausgegeben und erklärt. Zwei Teile: Einleitung und Text mit kurzem Vokabular und Verzeichnis der Eigennamen (I. Teil) — und II. Kommentar (Wien u. Leipzig, Tempsky-Freytag. 1910. 130 bzw. 120 S. geb. 1,50 bzw. 1,20 M.). Die Auswahl ist nicht übel: 63 Briefe mit interessanten Stoffen buntesten Inhalts, die literarischen, sozialen und politischen Verhältnisse der Kaiserzeit Trajans hell erleuchtend. Die Einleitung bringt das Nötigste über Leben und Schriften des Plinius und den Brief im Altertum. Die Kommentare der einzelnen Briefe beginnen meist mit sachlichen, das Verständnis fördernden Einleitungen und bringen auch sonst kaum zu viel. Ein Vorwort fehlt gänzlich wie in allen österreichischen Schulbüchern. Für dieses Land ist die Auswahl zunächst wohl bestimmt. Bei uns wird kaum jemand den Briefen des Plinius soviel Raum und Zeit gönnen wollen, daß er sie nach dieser Ausgabe in der Schule läse; doch wäre es immerhin denkbar, daß man in der Prima zu Briefen Ciceros einzelne Pliniusbriefe zur Ergänzung und Vergleichung hinzuzieht, und dann wäre Schusters Ausgabe mit ihren Überschriften über allen Briefen zu einer rascheren Orientierung dienlich.

Zu Ovid. Die bekannte Sammlung Göschen, welche in Monographien eine klare, leichtfaßliche und übersichtliche Einführung in sämtliche Gebiete der Wissenschaft und Technik zu geben versucht hat, geht nun, soviel wir sehen, zum ersten Male dazu über, auch die alten Klassiker heranzuziehen. Sie bietet für Schule und Haus eine in handlicher Form zusammengesetzte Auswahl der Metamorphosen des Ovidius Naso von Julius Ziehen (Leipzig, Göschen. 1909. 192 S. geb. 0,80 M.) mit einer hübsch geschriebenen Einleitung (19 S.) und kurzen Anmerkungen am Schlusse des Textes (33 S.). Die Auswahl ist tadellos: sie übergeht kein einziges Buch, so daß der Charakter der zusammenhängenden Dichtung gewahrt bleibt; so freuen wir uns, das liebliche Märchen von Pyramus und Thisbe nicht übergangen zu sehen, das manche Schulausgaben in unangebrachter Prüderie streichen. Diese so überaus billige und schöngedruckte Ausgabe kann ohne Bedenken auch in den Schulen Eingang finden. Wir können daher die Ausdehnung der Sammlung auf antike Schriftsteller nur billigen.

Zu Horaz. Wenig braucht gesagt zu werden über die neue 5. Auflage der Oden und Epoden der Kießling-Heinzeschen Ausgabe des Horaz (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 1908. 498 S. 3,80 M.). Die Ausgabe selbst und das Verdienst R. Heinzes um sie ist allbekannt. Der Kommentar ist gegen die frühere Auflage wenig geändert, trotzdem beträgt der Zuwachs der neuen Auflage 32 Seiten. Die durchgreifende Neubearbeitung, welche Heinze den letzten Auflagen der Satiren und Episteln hatte zuteil werden lassen, war hier ausgeschlossen, da ein schneller Neudruck sich nötig machte; die 4. Auflage von 1901 war vergriffen.

Kolberg. H. Ziemer †.

b) Einzelbesprechungen:

Siebs, Theodor, Deutsche Bühnenaussprache. Achte und neunte Auflage. Köln a. Rh. 1910. Albert Ahn. 8°. 232 S. 5 M.

Das Buch ist herausgegeben auf Veranlassung des Deutschen Bühnenvereins und der Genossenschaft deutscher Bühnenangehöriger nach den Berliner Beratungen zur ausgleichenden Regelung der deutschen Bühnenaussprache im April 1898 und nach den ergänzenden Verhandlungen, die im März 1908 in Berlin mit der Genossenschaft deutscher Bühnenangehöriger stattgefunden haben. Es wird eine theoretisch-wissenschaftliche Begründung gegeben und daran angelehnt ein ausführliches Aussprachewörterbuch. Vier Hauptgrundsätze werden für die Regelung aufgestellt: 1. Es sollen nicht etwa neue Ausspracheregeln angeordnet, sondern der bestehende Gebrauch soll festgestellt werden; wo sich Unterschiede ergeben, sind sie nach Maßgabe der üblichsten und zweckmäßigsten Aussprache auszugleichen. 2. Die Schreibung kann niemals Maßstab für die Aussprache sein. 3. Die feste Regelung berücksichtigt nur die ruhige, verstandesmäßige Rede; dem Ausdrucke der Stimmung muß ein gewisser Spielraum gelassen werden. 4. Fälle, in denen Reim, Rhythmus oder Sprachgebrauch besondere Abweichungen vom Üblichen fordern, sind von der Regelung ausgeschlossen. — Die Grundsätze, die für die Bühne aufgestellt sind, haben auch für die Schule ihre Bedeutung; denn hier müssen sich die Bemühungen um eine gute deutsche Aussprache in der Richtung auf die Bühnenaussprache bewegen, wenn diese auch nicht in ihrer ganzen Eigenart verlangt werden kann; sondern es müssen Ausgleiche mit der hier oder da üblichen Umgangssprache und mit der in dieser oder jener Gegend herrschenden Mundart getroffen und bestimmte Forderungen aufgestellt werden. Wenn einsichtige Lehrer sich dieser wichtigen Sache annehmen, so kann das der Schule nur zum Segen gereichen. Und daß solche Bemühungen nötig sind, das kann keinem zweifelhaft erscheinen, der die Verhältnisse, wie sie leider sind, genauer kennt. Aus meiner Erfahrung möge ein Beispiel aus vielen zum Beweise dienen. Ich hatte in einem westlichen Gymnasium dem deutschen Unterricht in einer Gymnasialklasse beigewohnt. Der Lehrer sprach einen Dialekt, der himmelweit von der Bühnenaussprache entfernt lag. Als ich ihn nach der Stunde freundlich aufmerksam machte, er möge sich doch bemühen, sich mehr der in dialektfreien Kreisen üblichen Sprache zu bedienen, erwiderte er ganz erstaunt: „Aber, Herr Jeheimrat, isch schprech doch jar kein Dialek." — Ich denke, ein solches Beispiel genügt zur Begründung lebhaftesten Wunsches nach Besserung.

Berlin. A. Matthias.

Engel, Eduard, Goethe, der Mann und das Werk. Mit 32 Bildnissen, 8 Abbildungen und 12 Handschriften. Geh. 8,50 M., geb. 10 M. und 12 M. Berlin 1910. Concordia, Deutsche Verlags-Anstalt Hermann Ehbock.

Wieder eine neue Darstellung von Goethes Leben und Schaffen zu der stattlichen Zahl ausführlicher und tiefeindringender, die bereits tüchtig wirken! Die von der Verlagsanstalt mitgegebene Anpreisung ist durchaus geeignet, mehr gegen als für das neue Buch einzunehmen, wenn sie selbst es als „ein Standard-Werk

ersten Ranges" bezeichnet, das „zweifellos dazu berufen" sei, „einen vollständigen Umschwung in der Auffassung von Goethes Leben und Werken einzuleiten", und wenn sie gar so stark die meß- und zählbaren Vorzüge des Inhalts hervorhebt: „ein Großoktavband von 40½ Bogen", „über 100 Kapitel", „mehr Text als die bekanntesten Werke über Goethe" (in Fettdruck!), „über 2000 in die Darstellung organisch verwobener Urkunden" u. dergl. mehr. Auch der vom Verfasser gewählte Titel, „Goethe, der Mann und das Werk" könnte leicht den Anschein erwecken, als ob dem deutschen Volke nun endlich die Goethe-Biographie geschenkt, als ob jetzt endgültig die Auffassung geprägt worden sei, in der die Gestalt Goethes fortzuleben habe. Und es könnte wie eine Bestätigung dieses Anscheins klingen, wenn wir hören, daß der Leitgedanke der Arbeit an diesem Buche war „die Wahrheit zu finden, die gefundene zu verkünden, ohne Rücksicht auf unhaltbare Legenden, ohne alle eitle Sucht, aufzufallen oder zu verblenden". Indes der Verfasser bleibt sich doch bewußt, uns auch nur einen solchen Goethe zeichnen zu können, wie er ihm persönlich erschienen ist. Seine Erlebnisse, aber freilich eben seine Erlebnisse an Goethe, mit dem er lange Jahre hindurch aus freier Liebe gelebt, in dem er geforscht, an dem er die höchsten geistigen und künstlerischen Freuden genossen, denen mitzuteilen, die nicht gleich ihm die mühevollen Wege zur urkundlichen Kenntnis von Goethes Menschenwesen und Wirken selbst durchschreiten können, jedoch liebevolles Verlangen nach ihr tragen, dazu fühlte er den glühenden Wunsch.

Um Goethe möglichst lebendig zu machen, bedient sich Engel des immer unfehlbar wirkenden Mittels, möglichst viel eigene Äußerungen Goethes zu verwenden. Die Zitate, zu denen dann auch ganze Lieder, zuweilen halbe Szenen eines Dramas gehören, nehmen ein gutes Drittel des Buches ein. Engel will keinen Gott, auch keinen Halbgott, er will den großen Menschen darstellen. Darum meidet er jede Schönfärberei, erwähnt auch menschlichste Menschlichkeiten, übt an Goethes Werken wie an seinen Handlungen schärfste Kritik, die ja wahre Größe nicht nur verträgt, sondern geradezu fordert. So geht denn durch sein ganzes Buch ein überaus starker Wirklichkeitssinn. Freilich hat er dabei die Gefahr nicht vermeiden können, die immer droht, wenn bei historischen Gebilden in jedem Sinne der Hauptnachdruck auf das wirkliche Wissen gelegt wird: wir büßen gar zu leicht durch „ein äußerlich Wahres etwas Großes ein, das uns besser wäre", um es mit den bekannten Worten Goethes zu Eckermann auszudrücken; wollte ja Goethe überhaupt nur „jedes Faktum insofern gelten lassen, als es etwas zu bedeuten" habe. Die zu einseitig nur durch Wissen erhaltene Wirklichkeit verdeckt leicht die durch Ahnen erfaßte innere Wahrheit. Engel scheint diese Gefahr auch nicht ganz verkannt zu haben, wenn er z. B. da, wo es sich um das Schaffen des Künstlers Goethe handelt, selbst sagt: „allenfalls ein dem Künstler behutsam nachgehender Künstler vermöchte hier und da eines der fehlenden Zwischenglieder der Entwicklungskette aus eigenem Erleben zu ahnen." Da nun in der Tat gar zu oft von nicht kunstbegabten Händen Goethes Gestalt nachzuzeichnen unternommen wird, da gar zu feurige Triebe von Heldenverehrung über das Ziel weit hinausschießen und gar zu gewagte Mutmaßungen beim Nachspüren seines dichterischen Schaffens sich hören lassen:

so war die besonders starke Bewertung der Wirklichkeit berechtigt. Natürlich liegt es bei dem Nachweis dieser Wirklichkeit keineswegs so einfach, daß uns bloß die Urkunden vorgelegt zu werden brauchten, damit wir den wirklichen Sachverhalt wie an einem selbsttätigen Registrierapparat daraus abläsen. Auch wer einen Ausschnitt der Natur auf die photographische Platte bannt, hat doch die Möglichkeit, durch Einstellung der Linse, Wahl des Ausschnitts, Abpassen der Beleuchtung usw. sehr verschiedenartige Bilder desselben Gegenstandes zu erzielen. So reichen z. B. nach meinem Urteil die vorhandenen Urkunden nicht aus, um mit Sicherheit sagen zu können, daß Friedricke Brion von Goethe in derselben Weise verführt worden sei wie Gretchen von Faust. Ebensowenig wird die von Charlotte v. Stein gegebene Darstellung einer herzlosen, eigensüchtigen, ränkevollen und geistig beschränkten Frau die maßgebende werden. Bei dieser Auffassung hat gar zu sehr der Wunsch, Christiane Vulpius zu ihrem voll verdienten Recht kommen zu lassen, dem Verfasser die Feder geführt. Auch in dem Bemühen, den Verlust der nicht zustande gekommenen, besonders viel versprechenden Dichtungen Goethes recht nachdrücklich einzuschärfen, überhaupt die an sich nicht zu leugnende Tragik der ersten Weimarer 11 Jahre für Goethe als Dichter ins Licht zu stellen, ist Engel der Bewertung der amtlichen Tätigkeit für Goethe als Mensch nicht gerecht geworden: „Der Mensch gewinnt, was der Poet verliert", urteilte aber Goethe selbst. Ähnliches gilt von der Bewertung, die Goethes Beschäftigung mit der Naturforschung erfährt, trotzdem Engel selbst anerkennt, nicht nur, daß Goethe hier bahnbrechend gewirkt hat, sondern auch, daß die Naturforschung die Hauptgrundlage für seine Weltanschauung bildete. Aus vielem andern, das mir bedenklich erschienen ist, erwähne ich nur noch die Auffassung, daß Orests Sühnung in der Iphigenie nur eine scheinbare sei — die einzig wirklich wäre durch Orests Selbstmord zu vollziehen gewesen — ferner, daß Antonio im Tasso als Bösewicht großen Stils einem Jago in Shakespeares Othello an die Seite gesetzt wird, sowie daß Goethes Stellung zur Geschichte unbedingt ablehnend sei, was ganz einseitig ist (vgl. z. B. Menke-Glückert, Goethe als Geschichtsphilosoph und die geschichtsphilosophische Bewegung seiner Zeit, 1907). Dem stehen aber auch eine beträchtliche Anzahl von Auffassungen Goetheschen Wesens und Schaffens gegenüber, von denen es durchaus zu wünschen ist, daß sie sich durchsetzen — (Engel ist keineswegs überall der erste, der sie vertritt). Ich rechne dazu, um nur die wichtigsten zu nennen, folgende: die Leipziger Jugenddichtung steht nicht in organischem Zusammenhang mit der folgenden künstlerischen Entwicklung Goethes; das ‚Charakteristische' in seiner Kunstübung ist keineswegs auf die Zeit vor Weimar beschränkt; die Liebe zu Lotte Buff ist mehr eine phantastische Kopfliebe gewesen; Italien hat Goethes natürliches Wachstum mehr geschädigt als gefördert; wo er nach Italien noch g e s t a l t e t e, tat er es als nordischer, nicht als griechischer Künstler; Goethe, der sich bewußt und gewollt in Italien „umstilisierte", hielt die Begriffskunst, gattungshaft statt charakteristisch zu gestalten, fälschlich für griechisch (vgl. auch Cauer, Wissenschaft und Schule in ihrem Verhältnis zum klassischen Altertum, S. 16 ff.). Die zwingenden Gründe für Goethes politisches Verhalten werden richtig aufgezeigt. Ein Glanzkapitel ist Goethe als Lyriker, vor allem auch wegen des Nachweises des Lyrischen

in seiner Prosa. Sehr nötig war die gehörige Einschränkung der Bezeichnung von Goethes Leben als einem Kunstwerk. Zu billigen ist der Versuch, die Einheit in Goethes persönlichem Charakter zu finden in der „überströmenden Leidenschaft im Zügel selbstüberwindender Pflicht", in der so überaus seltenen Verbindung von Menschlichkeit und Größe.

Ein unbedingter Vorzug an Engels Darstellung ist die Schlichtheit und Klarheit der Sprache, besonders auch das reine Deutsch, das wir ja an diesem Schriftsteller gewöhnt sind. Er „fremdwörtelt" niemals und ist in sprachlichen Neubildungen zuweilen recht glücklich: *Weichseligkeit*, *schäfern*, *sitteln*, *schöngeistern*, *Stopfsel* neben Füllsel sind sehr bezeichnende Bildungen. Anderes freilich wirkt geziert und geschmacklos, wie *Schönheitelei*, *Unteilnahme*, *Störnis*, *Hinablassung* (für Herablassung), *sichtig* und *unsichtig*, der große *Geltenlasser*. Und in ganz unnötiger Weise wird der ruhige Genuß seiner Darstellung durch den immer wiederholten Spott gegen die Goetheforscher und Philologen, zumal die beamteten, gestört: die scharfe Zurückweisung ihrer gelegentlichen Verstiegenheiten in der Einleitung mußte genügen, denn ohne die vorangegangene Riesenarbeit der Goetheforschung ist auch Engels Buch gar nicht zu denken.

Die angefügte Zeittafel für Goethes Leben und Werke, S. 620—630, sowie das Verzeichnis der Sachen und Namen bilden willkommene Hilfen, unentbehrlich sind auch die Bilder, deren Wiedergabe vielfach leider nicht gut ausgefallen ist; die Handschriften sind, zumal wo sie an Ort und Stelle die eben behandelte Dichtung betreffen, überraschend wirksam.

Engels Buch, das ist der Gesamteindruck, bildet einen wichtigen Schritt vorwärts zu der Wiederbelebung Goethes, die wir von einem Künstler der Zukunft erwarten, der die Kraft hat, auf literarischem Gebiet ähnlich Vollkommenes zu schaffen, wie es Karl Bauer in seinen genialen Goethe-Bildern getan hat: ein solcher wird dann aus dem Wirklichkeitsstoff den Ewigkeitsgehalt dessen herausstellen, was wir mit dem Namen Goethe bezeichnen, nämlich den ersten ganz großen neuen Menschen — neu im Unterschiede von dem des Altertums und dem bis in das 18. Jahrhundert fortwirkenden Mittelalter — der das neue Menschentum in dauernden, weil aus der Seele seines Volkstums geschöpften Gestalten ausprägte.

Friedeberg Nm. Paul Lorentz.

Münch, Wilhelm, Seltsame Alltagsmenschen aus der Erinnerung gezeichnet. München 1910. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. 249 S. In Leinenband 3,50 M.

Die Gestalten vom Wege und die Leute von ehedem, deren Werdegänge und Schicksale Wilhelm Münch uns so schlicht und doch so eindrucksvoll erzählt hat, indem er „Erlebtes und Erdachtes" mit den reichen Ergebnissen seiner geistvollen Beobachtung der ihm vertraut gewordenen Menschenart (mit ihrer Weisheit und ihrer Torheit nicht minder) zu durchweben verstand: diese Gestalten sind kurz vor Ostern durch ein „letztes Aufgebot" ergänzt worden. Seltsame Alltagsmenschen nennt sie dieses Mal der Verfasser, und er setzt sie in eine Zeit, die uns Jüngere

auch schon etwas altmodisch anmutet; aber gerade durch diese Zurückversetzung in einfachere und geradlinigere Verhältnisse werden die Bilder und Eindrücke, die wir von diesen so verschieden gearteten Menschen und ihrem Tun und Denken gewinnen, um so deutlicher und nachhaltiger. Wiederum scheinen die Züge verschiedener Personen*) auf einzelne übertragen, oft frei ausgemalt oder frei ersonnen zu sein; aber schon beim ersten Durchlesen des Buches fühlt man, daß stärker noch als früher die Sehnsucht nach Glück und Frieden sich wie ein goldener Faden durch alle sechs Erzählungen hindurchzieht, so daß es wohl auch kein Zufall ist, daß gerade die letzte (und heiterste) das schöne Motto trägt: „Wer ausharret, wird gekrönt." — Ich muß es mir versagen, den reichen Inhalt des Buches hier im einzelnen wiederzugeben, darf aber wohl statt dessen um so nachdrücklicher bemerken, daß wiederum gerade die Leser aus unserem Kreise in dieser Sammlung, die hoffentlich doch noch nicht das allerletzte „Aufgebot" enthält, gar manche Stellen finden werden, die zu besonderem Nachdenken und zu freudigem Dank anregen. Von solchen nenne ich die liebevolle Charakterisierung der ehemaligen Lehrer des Verfassers am Gymnasium zu W. und die Schilderung des Lebens am Pädagogium Mauritianum; auch die Entwicklung des jungen Stockphilologen Markfels, dem mit einem Male die Frühlingssonne in die Menschenbrust hineinscheint, so daß ihm nun das Altertum statt einer Aufspeicherung trockener Buchweisheit eine Welt eigenartig großer und klarer Menschlichkeit wird (obwohl er doch nicht zum rechten Aufstieg und Glück gelangt). Und ich möchte die Anzeige dieser jüngsten Gabe unseres getreuen Mentors nicht abschließen, ohne wenigstens ein gutes Wort daraus anzuführen, das in der heutigen Zeit der Unruhe und Nörgelsucht erst recht am Platze ist: „Bekanntlich fällt es sehr vielen Menschen schwer, der so oft unbequemen Jugendlehrer nachträglich mit Wertschätzung zu gedenken, und am schwersten natürlich denen, die eigentlich als Erwachsene den Zuchtmeister noch recht nötig hätten, außerdem denjenigen, die sich nun ihrer Genialität bewußt geworden und sich sehr im Gegensatz zu allem fühlen, was sie pedantisch anmutet. Zum Glück fehlen auch diejenigen nicht, die hinterher im Herzen einen Dank abtragen, zu dem sie in der Jugendzeit selbst nicht fähig waren, oder die mit leichtem Lächeln an das zurückdenken, was bei den Lehrern kleinere oder größere persönliche Schwäche war, und mit geklärtem Menschenverständnis an die Personen im ganzen."

Crefeld. Alfred Rohs.

Stowasser, J. M., Griechenlyrik in deutsche Verse übertragen. XXIII u. 287 S. — Römerlyrik in deutsche Verse übertragen. XX u. 492 S. Heidelberg. Carl Winters Universitätsbuchhandlung. 2 Bde geb. zus. 5 M.

Bei der Übersetzung der Griechen- und Römerlyrik hat Stowasser das Publikum, für das er übersetzte, klar im Auge gehabt; über dem ersten Bande steht die Widmung „meinem Weib", über dem zweiten „meinen Kindern Erika, Otto, Hertha zum Andenken". Also nicht den Fachmännern, sondern weiteren Kreisen,

*) S. 22, 23 bedeuten, wie Münch in den Neuen Jahrbüchern vom 22. April d. Js. erklärt „eine herzliche Huldigung an seinen ehemaligen Gymnasiallehrer Oskar Jäger".

deren Interesse man sich erobern will, gilt das Buch, sagen wir getrost, allen deutsch sprechenden gebildeten Menschen, mögen sie wohnen im Reich, in Österreich und wo im Auslande deutscher Fleiß und Fuß Boden gewonnen hat. Die Übersetzungen, die wir bisher hatten — ich sehe ab von Bardt, Willamowitz und geistesverwandten Männern — boten doch vielfach, wie Stowasser treffend sagt, „kristallisierten Unsinn", der Anlaß wurde, daß man „in zwar falscher, aber überaus beliebter Generalisierung uns Philologen alle für Querköpfe dicksten Kalibers" erklärte. Damit solche Übersetzungen in verständlichen Formen sich geben, muß der Sinn des Originals vom Übersetzer in Fleisch und Blut übernommen werden und die Form aus schöpferischem Geiste hervorwachsen als Eigenwerk, das keine Schlacken mehr umhüllen. Deshalb stellt Stowasser an den Übersetzer folgende Forderung: Er soll nicht sklavisch Wort für Wort und ohne Rücksicht auf des eigenen Volkes Sprachbewußtsein übersetzen; er soll vielmehr umdichten und eindeutschen, d. h. in eigener Mundart nach deren historisch entwickeltem Sprachgebrauch Gedichte schaffen, die zwar den Geist der fremden Vorlage wiedergeben, aber alles unnötig Fremdartige ausscheiden. Nur solche Wiedergabe kann rechten Widerhall finden im Verständnis des eigenen Volkes. Auf drei Punkte richtet Stowasser daher sein Augenmerk: Die Idee und die Gedanken des Gedichtes unterliegen als allgemein menschlich keiner nationalen Beschränkung. Deshalb müssen sie erhalten bleiben. Der sprachliche Ausdruck sodann ist das Charakteristische des Dichters und nur er allein. Hier muß alles beibehalten werden, was mit dem Geiste der deutschen Sprache verträglich erscheint. Wenn aber statt der im Deutschen nichtssagenden Najaden und Dryaden Nixen und Elfen, statt Pan der Waldschrat eingesetzt wird, so wird man das ebenso wenig mißverstehen, als wenn Mommsens Bürgermeister anstatt des Konsuls auftritt. Es gilt also, wie Mommsen schon richtig bemerkt hat, die Alten von dem phantastischen Kothurn, auf dem sie der Masse des Publikums erscheinen, in die reale Welt, wo gehaßt und geliebt, gesägt und gezimmert, phantasiert und geschwindelt wird, den Lesern zu versetzen, und es gilt, das darf man hinzusetzen, die Alten aus Schulkathedermenschen zu lebensvollen Zeitgenossen und Menschen, wie wir es sind, uns nahezuführen. Und schließlich die Form! Sie ist für Stowasser das corpus vile, das geopfert werden muß, sie hat seiner Meinung nach verschuldet, daß unserem Publikum die klangvollen Namen der griechischen und römischen Lyriker eitel Schall und Rauch geblieben sind. Als junger siebzehnjähriger Bursche hat Stowasser den übermütigen Vers gedichtet:

Die Messiade gäb' ich ja
mit Freuden hin, auf Ehre,
wenn Hermann und Dorothea
in Knittelversen wäre.

Darnach vermeidet er im Deutschen gezwungen klingende Versmaße; er verwirft zwar die fremden Versmaße, aber er sucht dem Klang der antiken Verse möglichst nahezubleiben. Im Hendekasyllabus bildet er den kyklischen Daktylus trochäisch um; den horazischen Maßen sucht er möglichst nahezukommen. Hexameter und Pentameter meidet er. An Pindars Lyrik wagt er sich heran mit den Strophen-

mitteln des Minnesangs. Fast überall greift er den richtigen Ton mit feinem dichterischen Takt. Oft erinnern seine Verse an die besten Weisen Goethescher Lyrik.

Was nun den Inhalt der beiden Bände anbetrifft, so finden wir über Erwarten viel Neues. Die jonische Elegie, die äolische Melik und die dorische Chorik ist reich vertreten; im Anhang zu letzterer erscheinen Äschylos, Sophokles und Euripides in ihren letzten tragischen Chören: Dann die Idylliker (unter ihnen Funde der letzten Zeit wie Herondas) und schließlich die Epigrammatik. Dann aber wird in ihrer ganzen Ausführlichkeit die hellenistische Lyrik in Latium geboten. Nach den Anfängen aus der ältesten Zeit in den Tagen der Gracchen erscheinen neben Proben verschiedener weniger bedeutender Dichter Catull etwa zur Hälfte, Tibull und dessen Kreis fast ganz, Properz halb und ebenso Horaz, nicht wenige Proben von Ovid, dann Phaedrus, Priapeen, Seneca, Petron, Statius, Martial und Proben aus der Spätzeit und den Inschriften — alles in einer Form, die uns anregt und die uns die Gedanken der Alten, ohne daß ihre Originalität geschädigt wird, nahebringt, oft so nahe, daß wir mit ihnen empfinden, als wären sie unsere nächsten Geistesverwandten, was sie doch in der Tat auch sind. — Die äußere Ausstattung, die der Verleger dem Buche gegeben, ist äußerst geschmackvoll und der Preis (5 Mark: 800 Seiten in 2 Prachtbänden) geradezu erstaunlich billig.

Möge das Buch dazu beitragen, in die weitesten Kreise die Kenntnis von Zeiten und Dichtungen zu tragen, die ewigen Wert besitzen. Auch dem Übersetzer wäre diese Ehrung zu wünschen. Denn wohl wenige Bücher sind in so traurigen Verhältnissen entstanden. Stowasser wurde November 1907 plötzlich durch ein schweres und schmerzhaftes Nervenleiden aus seiner amtlichen Tätigkeit aufs Krankenlager geworfen, auf dem er (im Rudolfs-Hospital zu Wien) bis Mitte November 1909 „auf dem eigenen Pfuhl wie auf einem Laurentiusrost gebettet“ in den Pausen der Krankheit diese Lieder von Weib und Wein, Lenz und Liebe den alten nachbildete. Andere Quellen als ein paar kahle Teubnerische Texte konnte er nicht benutzen. Pietätvoll milde Kritik wird ihm das danken! — Eine ergreifende Widmung, die er seinem Weibe im Eingang des Buches gedichtet, schließt mit dem Verse:

„Ich hab' nicht Gold, nicht Perlen, dich zu schmücken,
So reich, wie du an mir verdient es hast,
Vermag dich sehnend kaum ans Herz zu drücken,
Weil tück'scher Krankheit Feuer mich durchrast,
Nimm diese Lieder, längst der Welt Entzücken,
Vergiß ob ihnen deiner Sorgen Last.
Wird bald mein Aug' in schwerer Stunde brechen,
Soll fort dies Buch von meiner Liebe sprechen.“

Gerade als ich diese Besprechung zu Ende gebracht, kommt mir die Nachricht, daß der Dichter am 24. März ruhig entschlafen ist. Das schöne Buch, reich an Ewigkeitswerten, bekommt durch die Mannesseele, die ihm die Prägung gibt, einen Persönlichkeitswert: Βύβλε μου, εὖ τελέσειας ὁδόν· πολλοὺς μὲν ἐραστὰς κτησαμένη σαυτῇ μηδέν' ἔχοις φθονερόν.

Berlin. A. Matthias.

Weltgeschichte, von Dr. Alexander Tille, Professor Dr. Richard Mayr, Dr. Viktor Hantzsch, Professor Dr. Thomas Achelis, Dr. Hans F. Helmolt und Pastor Friedrich Richter. 9. Band. Leipzig und Wien 1907. Bibliograph. Institut. VIII u. 677 S. Lex.-8°. 8 M., geb. 10 M.

Wir haben hier den Schlußband der großen Weltgeschichte und dürfen den Herausgeber an der Spitze des großen Stabes von Gelehrten, Helmolt, wohl beglückwünschen, daß er das bedeutende Unternehmen glücklich zu Ende geführt hat. Wir haben in unsern Besprechungen der frühern Bände unsre Stellung zu dem Grundgedanken des Werkes, dem Aufbau einer umfassenden Geschichte der Menschheit nach ethno-geographischen, also naturwissenschaftlichen Gesichtspunkten genommen und die großen Vorzüge und die Notwendigkeit eines solchen Versuchs wie seine fleißige und geschickte Ausführung anerkannt: es ist als Ganzes betrachtet in der Tat ein Werk, das der Nation Ehre macht und das auch für die Ziele, denen diese Zeitschrift gewidmet ist, nicht ohne Bedeutung ist. Es bleibt uns nur übrig, auch an diesen Schlußband unsern Maßstab zu legen. Wir erkennen in ihm eine sehr wertvolle Vorarbeit zu einer zukünftigen „Weltgeschichte", die freilich vielleicht nie geschrieben werden wird und die allerdings, unsrer Meinung nach, einen umfassenderen Standpunkt der Betrachtung nehmen und neben und über dem geographischen und ethnographischen das ethische Moment, das teleologische wie wir es unter Verwahrung gegen die grobe Form der Teleologie nannten, wird berücksichtigen müssen. Dieser vorliegende letzte Band gibt noch vier wertvolle monographische Abhandlungen: Großbritannien und Irland seit dem Tode Georgs III., den Schluß einer im sechsten Band enthaltenen Arbeit, welche die frühere Geschichte Großbritanniens enthält und mit dem Kampf gegen Napoleon schließt; zweitens eine ebensolche Ergänzung über Westeuropas Wissenschaft, Kunst und Bildungswesen vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart aus dem achten Band; drittens die Geschichte der deutschen Auswanderung unter sehr umfassendem Gesichtspunkt, von der Völkerwanderung bis zu der des 19. Jahrhunderts, und viertens ein Kapitel „Methodologischer Rückblick auf die Ergebnisse der Weltgeschichte". Diese letztere Darlegung würden wir unsern Fachgenossen empfehlen zuerst zu lesen, weil sie einen Begriff gibt von dem weiten Horizont des Werkes, und so wenig wir glauben, daß dieser Horizont für unsern Geschichtsunterricht praktisch verwertet werden kann, so wertvoll erachten wir es für den Geschichtslehrer, sich mit den hier niedergelegten Ideen und Gesichtspunkten bekannt zu machen und innerlich auseinander zu setzen. Dürften wir in diesen Blättern überhaupt auf eine Auseinandersetzung mit den Grundgedanken, die bei dem Unternehmen vorgeschwebt haben, eingehen, so würden wir uns an diesen methodologischen Rückblick zu halten haben.

Es folgt dann weiter in diesem Schlußband eine „Quellenkunde" und ein Generalregister über alle 9 Bände. Das letztere, ein Werk staunenswerten Fleißes, gibt dem Gesamtwerk erst die Möglichkeit, seinen unermeßlichen Reichtum an den Leser fruchtbar auszuteilen. Und dies ist um so nötiger, als eine durchgreifende und einheitliche Gliederung des ungeheuren Stoffes gar nicht möglich ist in einer Weltgeschichte dieser Art, wenigstens bis jetzt, und vermutlich immer den Charakter einer Vereinigung oder Sammlung wertvoller Monographien tragen wird. Die

„Quellenkunde" ist gleichfalls eine verdienstliche, dem Register aber selbstverständlich nicht gleichwertige Beigabe. Sie gibt zu den Einzelarbeiten der sämtlichen 9 Bände eine ungeheure Literatur, aus der die Verfasser geschöpft haben und auf die sie die Leser — wenige, fürchten wir — verweisen: es sind Massen von Titeln guter Bücher in allen oder allerlei Sprachen, aber, wie natürlich, gleichwohl nicht vollständig und ohne orientierende Kritik.

Wir freuen uns, am Schlusse unsrer Besprechungen nochmals unsre Genugtuung auszusprechen, daß ein Unternehmen, zu dessen Beginnen schon ein nicht geringes Maß wissenschaftlichen Mutes gehört hat, nicht in der Fülle seines Stoffes stecken geblieben, sondern durchgeführt und vollendet worden ist: und das Publikum, die Lesewelt, an die es sich wendet, wird unsre Genugtuung teilen.

Bonn. O. Jäger †.

Hermann Paetels Bücherei. Herausgegeben von Hans Vollmer. Band I: Das Deutschtum in Südamerika, von Dr. W. Vallentin. Band II: Deutsche Vorposten im Karpathenland, von Lutz Korodi. Band III: Um Bagdad und Babylon, von Dr. Paul Rohrbach. Jeder Band 1,25 M.

‚Schon wieder eine neue Sammlung gemeinverständlicher Einzeldarstellungen?' Mit diesen Worten nimmt der Herausgeber die zweifelnde Frage selbst vorweg, die wohl manchem sich aufdrängt, wenn er in unseren Tagen auf eine neue ‚Sammlung' stößt. Und mit berechtigter Zuversicht gibt er der Hoffnung Ausdruck, daß diese Sammlung neben den älteren Schwestern ihre Eigenart haben wird: sie will sich nicht auf allen Gebieten des Wissens tummeln, sie setzt es sich zur Aufgabe, das Verständnis und die Würdigung unserer Kolonien und des Deutschtums im Auslande überhaupt zu fördern. Eine solche Sammlung ist des Interesses jedes Deutschen sicher, der gelernt hat, über die Grenzen des Vaterlandes hinauszublicken, helle Freude wird sie erwecken in den Kreisen der Alldeutschen und des Deutschen Schulvereins, die sich keinen besseren Helfer ihrer Bestrebungen wünschen können.

Zu den Vorposten deutscher Arbeit und deutschen Volkstums im Auslande führen uns die ersten Bändchen, an den uralten Sitz deutscher Volksstämme in Ungarn und zu den jüngeren Siedelungen in Süd-Amerika; sie werden jedem, der nicht Zeit und Gelegenheit hat, die besondere Literatur über diese Kolonien zu lesen, eine treffliche Einführung sein, ja sie werden manchem eine ganz neue Welt erschließen. Denn wenn es früher hieß, der Deutsche weiß überall besser Bescheid als in seinem Vaterlande, so kann man heute sagen, er weiß überall im Auslande besser Bescheid als wo seine Stammesbrüder wohnen. Aus diesem Grunde ist von Herzen zu wünschen, daß die neue Sammlung auf der betretenen Bahn weiterschreitet. Eine lockende Aufgabe, den Wert und die Bedeutung des deutschen Elements auch an anderen Punkten des Erdballs in gemeinverständlicher Weise darzustellen — wir denken etwa an Nord-Amerika, besonders den Staat Michigan, Süd-Australien, Süd-Afrika — eine lockende Aufgabe im Dienste des Deutschtums!

Ein Zug von Hoffnungsfreudigkeit weht im ersten Bande, der uns zu einer Wanderung einlädt durch alle Gebiete Süd-Amerikas, wo Deutsche in größerer

Zahl als in sich geschlossenes Bevölkerungs-Element beisammen wohnen, im mittleren und vor allem im südlichen Brasilien, in Paraguay, Chile und Argentinien. Nach einer kurzen Übersicht über die Geschichte und Entwicklung der einzelnen Siedelungen wird auf Grund reichen statistischen Materials ihre wirtschaftliche Lage ausführlich dargestellt. Ein herzerfreuendes Bild, zu sehen, wie deutscher Fleiß und deutsche Zähigkeit aus dem Urwald die blühendsten Kolonien herausgehauen, aus eigener Kraft, fast ohne Unterstützung des Mutterlandes, ohne nennenswerte Förderung seitens des neuen Heimatlandes. Allerdings ist aus der anfänglichen Duldung des deutschen Elementes allmählich doch ein positiv förderndes Interesse geworden, da man drüben den Wert dieser Arbeit für die Hebung des Landes wohl erkannt hat und die Deutschen sich überall als zuverlässige und loyale Untertanen des neuen Vaterlandes bewährt haben. Um so mehr bedauert der Verfasser, den man wohl als gründlichsten Kenner der wirtschaftlichen Verhältnisse Süd-Amerikas ansprechen darf, daß man in Deutschland selbst noch recht wenig Verständnis für die südamerikanischen Kolonien zeigt, daß insbesondere das deutsche Kapital sich mehr als nötig zurückhält; von einzelnen Pionieren abgesehen, kommt nur die großartige organisatorische Tätigkeit der ‚Hanseatischen Kolonialgesellschaft' im Staate Santa Katharina in Betracht, deren Mittel aber nach segensreicher Wirksamkeit jetzt erschöpft wären, wenn nicht die brasilianische Regierung sie kürzlich für die öffentlichen Anlagen, die sie hergestellt hat, entschädigt hätte. Und dabei handelt es sich um ein unermeßliches Gebiet ertragreichen Bodens, in gutem, gemäßigtem Klima, das Millionen Menschen eine ausreichende, ja wohlhabende Existenz bieten könnte und dem Mutterlande den Dank für seine Wohltaten nicht schuldig bleiben würde: je zahlreicher die Deutschen in Süd-Amerika (heute sind es etwa 500 000 gegen 11 Millionen in Nord-Amerika) und je stärker ihre wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, desto größer die Aussicht, daß deutscher Handel und deutsche Industrie in dem immer heißer entbrennenden Kampfe um dieses Zukunftsland eine sichere, starke Position erobern und halten wird. Diese Mahnung predigt das ganze Buch mit eindringlichen Worten, deutscher Arbeitskraft und Intelligenz, deutscher Sprache und Sitte im Süden Amerikas eine dauernde Heimat zu geben, ehe rührigere Völker uns zuvorkommen, zur Hebung des eigenen Wohlstandes, der eigenen Macht und Größe. Und nur in Süd-Amerika hat der Deutsche es fertig gebracht, sein Volkstum vor dem völligen Versinken in fremder Eigenart zu bewahren.

Er hat es noch in einem anderen Lande fertig gebracht, unter schweren Kämpfen und Opfern, in einem Lande, wo dieser Kampf schon Geschichte geworden ist, im Königreich Ungarn. Dorthin führt uns im zweiten Band der temperamentvolle Vorkämpfer des Deutschtums seiner Heimat, der Kronstädter Korodi, bekannt durch seine trefflichen Referate über die ungarischen Angelegenheiten in den Preußischen Jahrbüchern. Hatten wir es im ersten Bande mit einem jungen, hoffnungsvoll erstarkenden Deutschtum im Auslande zu tun, so erzählt uns hier der Verfasser, nicht ohne einen Zug wehmütiger Resignation, von der Geschichte und dem Leben uralter Siedelungen, bei denen es sich heute nicht mehr um Ausdehnung und Eroberung handelt, sondern nur um mühsame Behauptung des Altererbten. Seit Jahrhunderten sitzen die 2½ Millionen Deutschen unangefochten

in Ungarn — die Siebenbürger Sachsen, von ungarischen Herrschern dorthin gelockt, seit mehr denn acht Jahrhunderten — aber in den letzten fünf Dezennien sind alle Mächte losgelassen, ihnen den Kampf um die nationale Selbständigkeit schwer zu machen. Der Mittelpunkt dieses Kampfes ist die Schule geworden, die auch von den Gegnern als die wichtigste Stütze des Deutschtums erkannt worden ist, der seine kulturelle Überlegenheit verdankt wird. Der Schule und dem Kulturkampf sind denn auch ausführliche Betrachtungen in dem Buche gewidmet. Daneben bringt es eine Reihe trefflicher Bilder aus dem sozialen, wirtschaftlichen und geistigen Leben der Deutschen, von denen wir besonders die Kapitel ‚Ofenpest' und ‚Die Siebenbürger Sachsen als Volk' hervorheben möchten; Bilder, die zusammengenommen ein hübsch abgerundetes Ganzes bilden, wohl geeignet, einen geschlossenen Eindruck von dem Wesen des Deutschtums in Ungarn zu vermitteln. Korodi, der, nebenbei bemerkt, einen glänzenden Stil schreibt, voll Wärme und Leidenschaft, dürfte wie wenige geeignet sein, in diesen, einen kleinen, treuen, unterdrückten deutschen Stamm so tief berührenden Fragen als Aufklärer und Mahner unter seinen reichsdeutschen Stammesbrüdern aufzutreten.

Ganz anders der dritte Band. Er bringt uns nicht zu Landsleuten im Auslande, nicht an Stätten alter oder junger deutscher Kultur. Im Gegenteil, den Gedanken, daß das Gebiet um Bagdad und Babylon jemals einer deutschen Siedelung Raum bieten könnte, lehnt der Verfasser als durchaus undiskutabel energisch ab. Hier handelt es sich um Arbeit im Dienste der Wissenschaft — bei den Ausgrabungen der Deutschen Orientgesellschaft auf dem Trümmerfelde von Babylon — und um künftige Arbeit im Dienste der ländererschließenden, kulturschaffenden Technik. Der rühmlich bekannte Forscher Paul Rohrbach gibt einen inhaltsreichen Bericht über seine Reisen durch Mesopotamien im Jahre 1901. Er hat damals, vom Iran herabsteigend, zweimal Ober-Mesopotamien auf verschiedenen Wegen durchquert, um sich dann von Mossul südwärts nach Bagdad und Babylon zu wenden und von dort auf dem Wasserwege den Persischen Golf zu erreichen. Die Resultate seiner emsigen Studien haben heute noch nichts an Wert eingebüßt; denn die Geschichte schreitet langsamer in jenen, dem Weltverkehr entrückten, fast vergessenen Ländern als anderswo; ja sie gewinnen gerade heute erst recht aktuelles Interesse, da seit kurzem die Garantie gegeben ist, daß die Bagdadbahn in absehbarer Zeit wenigstens Nord-Syrien und Ober-Mesopotamien erreicht und damit der erste Schritt getan sein wird zur wirtschaftlichen Wiedererschließung jener Länder. Die Bagdadbahn und die wirtschaftlichen Möglichkeiten, die sie in Zukunft bieten kann und wird, stehen denn auch im Mittelpunkt dieses Buches. Es sind nicht gewöhnliche Reiseberichte, wenn es auch nicht an manchen spannenden Episoden und hübschen Stimmungsbildern fehlt; aber sie sind nur gelegentliches Beiwerk. Dem Verfasser ist es vor allem darum zu tun, aus der Vergangenheit des Landes Schlüsse zu ziehen auf die Zukunftsmöglichkeiten; er will, indem er den Spuren der untergegangenen reichen Kulturen nachgeht und ihre Voraussetzungen prüft, den Nachweis erbringen, daß alle wesentlichen Grundbedingungen zur Zurückführung des alten Zustandes heute ebenso wie früher vorhanden sind, daß es ohne unverhältnismäßige Aufwendungen möglich ist, die reichen Kräfte des gesegneten Landes von dem Banne, der sie solange gefesselt hielt, zu lösen.

Dazu bedarf es in erster Linie einer Neubesiedelung des Landes mit einer einheimischen Bauernbevölkerung und äußerer Sicherung ihrer Arbeit gegen die räuberischen Beduinen, Kurden u. a., sodann der Eröffnung von modernen Verkehrswegen. Daran mitzuhelfen ist deutsche Intelligenz und deutsches Kapital mit dem Bau der Bagdadbahn vor allem berufen, und die großen wirtschaftlichen und geschäftlichen Vorteile, die sich ergeben, würden damit naturgemäß Deutschland zuerst zugute kommen.

In diesen Betrachtungen und Forderungen gipfelt das außerordentlich interessante Buch, das uns durchaus nicht etwa Zukunftsphantasien vorgaukelt, sondern, wenn auch von einem gesunden Optimismus getragen, doch frei von aller Schönfärberei nie den Boden scharfer Beobachtung und nüchterner Überlegung verläßt.

Alle drei Bände seien dem deutschen Schulmann empfohlen; sie sind geeignet, in vielfacher Hinsicht den Gesichtskreis des Lesers zu erweitern, sie sind belehrend und anregend für den Lehrer jeder Observanz. Auch dem gereiften Schüler kann man sie in die Hand geben, besonders den dritten Band. Eine kleine Kartenskizze zur oberflächlichen Orientierung vermißt man bei allen drei Bänden.

Hamburg. W. Meyer.

Lietzmann, W., Stoff und Methode im mathematischen Unterricht der norddeutschen höheren Schulen auf Grund der vorhandenen Lehrbücher. Mit einem Einführungswort von F. Klein. Leipzig und Berlin 1909. B. G. Teubner. XII u. 102 S. 8°. geh. 2 M.

Die Arbeit bildet das erste Heft einer Serie von Abhandlungen, die durch die auf dem IV. Internationalen Mathematikerkongreß zu Rom eingesetzte Internationale mathematische Unterrichtskommission veranlaßt worden sind und dem nächsten Kongreß zu Cambridge vorgelegt werden sollen. Der Schwierigkeit seiner Aufgabe, aus den vorhandenen Lehrbüchern Stoff und Methode des Unterrichts zu ermitteln, war sich der Verfasser wohl bewußt. Schon in den einleitenden Bemerkungen weist er selbst darauf hin, wie verfehlt es wäre, von dem Lehrbuche eines Schulmannes auf dessen Unterricht oder von der Art der irgendwo eingeführten Hilfsbücher auf die an der betreffenden Anstalt herrschende Methode schließen zu wollen. Leider wird dieser Fehlschluß noch allzuoft gezogen und auch mancher moderne Reformer auf unserem Lehrgebiete hat sich zeitweilig auf einem toten Gleis bewegt und gegen Windmühlen angekämpft, weil er sich über die inzwischen erzielten Fortschritte der Methodik nicht aus dem Unterricht selbst, sondern nur aus den für die Zwecke der häuslichen Wiederholung verfaßten Schulbüchern zu informieren vermochte. Der Schluß vom Lehrbuche auf die Methode ist aber schon deshalb verkehrt, weil bei dieser Rechnung, wie auch Lietzmann am Schlusse seiner Arbeit mit Recht bemerkt, ein Element, und zwar das wichtigste, ganz herausfällt, nämlich die Persönlichkeit des Lehrers, wie er zu seinen Schülern und zu seiner Wissenschaft steht, ob er nur dem Namen nach oder in Wirklichkeit ein Lehrer ist. So konnte auch die überaus fleißige und auf gründlicher und umsichtiger Verarbeitung eines umfangreichen Druckmaterials verfaßte Arbeit nur einen kleinen, durch die Blende des Schulbuches beobachteten Ausschnitt

aus dem vielgestaltigen Bilde der mathematischen Unterrichtsmethodik und Stoffwahl bieten. Mit sehr feinem Takt, ohne zu den einzelnen Lehrbüchern und damit zu den in ihnen vertretenen Auffassungen über das Unterrichtsverfahren selbst Stellung zu nehmen, behandelt Lietzmann erschöpfend alles das, was sich bei der Lehrbuchfrage der Erörterung aufdrängt. Schon das, was der erste einleitende Teil über die Arten der Lehrbücher, über deren Verbreitung, Verfasser und Sprache, sowie über die Berücksichtigung des geschichtlichen Elementes bringt, ist lesenswert. Von allgemeinerer Bedeutung ist die manchen wohl überraschende Feststellung, daß trotz unserer angeblichen Überproduktion die Zahl der eingeführten mathematischen Lehrbücher in den letzten 25 Jahren von 130 auf 90, die Zahl der nur an einer einzigen preußischen Anstalt benutzten mathematischen Leitfäden von 67 auf 16 zurückgegangen ist, ein Zeichen für das Streben nach einer gewissen Gleichförmigkeit, aber doch auch für die zunehmende Einsicht, daß nur das Beste den Schülern in die Hand gegeben werden darf. Und dabei ist es doch eigentlich recht schwer, anzugeben, welches Lehrbuch den Vorzug verdient. Wird doch derselbe Leitfaden von dem einen als Autorität anerkannten Kritiker rückhaltlos empfohlen, von dem anderen als eine recht dürftige Leistung bezeichnet (bei Lietzmann finden sich auch die Namen). Auch die folgenden Hauptabschnitte, die das geometrische und das algebraische Pensum der höheren Schulen im einzelnen an der Hand der vorhandenen Lehrbücher durchgehen, von der geometrischen Propädeutik und den arithmetischen Grundoperationen bis zur darstellenden Geometrie und der Infinitesimalrechnung alle in der Methodik des mathematischen Unterrichts zur Erörterung gestellten Fragen untersuchen, den Umfang der Stoffgebiete abgrenzen und die eingeführten und nicht eingeführten Leitfäden hiernach ordnen und gruppieren, sind trotz der ruhig abwägenden und objektiven Darstellung und trotz des trockenen Stoffes, durch den sich der Verfasser entsagungsvoll durchgearbeitet hat, recht lehrreich und auch genußreich zu lesen. Aus der Durchsicht erkennt der Mathematiklehrer, zu wieviel Fragen es für ihn Stellung nehmen heißt, wenn er seinen Unterricht mit Bewußtsein gestalten und so führen will, daß er der Selbstprüfung sowohl nach der didaktischen wie nach der wissenschaftlichen Seite hin standhalten kann.

Berlin. J. Norrenberg.

Meerwarth, H., Lebensbilder aus der Tierwelt. Erster Band. Erste Reihe: Säugetiere I. Mit zahlreichen Abbildungen. Leipzig 1909. R. Voigtländer. VIII u. 628 S. 8°. geb. 14 M.

Wenn die Beschäftigung mit einem Buche überhaupt das Interesse für die Tierwelt erwecken kann, so muß dieses Buch dahin wirken können. Daß mindestens das schon erwachte Interesse durch ähnliche Bücher gestärkt werden kann, weiß ich aus meiner eigenen Jugend, wo ich mit Begierde Abschnitte aus „Brehm" „verschlungen" habe. Fast noch mehr aber als „Brehms Tierleben", muß dieses Buch auf Kinder und junge Leute einwirken, denn es ist weniger wissenschaftlich, lebhafter in seinen Schilderungen und viel reicher hinsichtlich der behandelten Tiere mit Bildern ausgestattet. Diese Abbildungen sind aber sämtlich ganz lebens-

wahr, da sie alle nach Photographien (ohne Retouche hinsichtlich der Tiere) angefertigt sind, die gleiche Tierart aber in sehr verschiedenen Stellungen oder in verschiedener Umgebung zeigen.

Aber nicht nur zahlreiche gute Abbildungen bedingen den hohen Wert dieses Buches, sondern ebensosehr die von verschiedenen Verfassern herrührenden, aber durchweg anmutenden Lebensbilder, die oft fast romanartig eingekleidet sind, indem sie das Schicksal einer Familie der betreffenden Tierart darstellen, wie bei der Hausmaus und dem Igel, oder an einen bestimmten Hintergrund gebunden sind, wie beim Fuchs und Kaninchen an ihre Bauten, oder gar das Schicksal eines Einzeltieres darstellen, wie bei der Zwergmaus. Während in solchen Abschnitten Einzelarten behandelt sind, werden in anderen verwandte Arten vereinigt, so die sehr nahe verwandte Wasserratte und Schermaus, die einander bekämpfenden Haus- und Wanderratten, die an gleichem Orte lebenden Waldmäuse und Waldwühlmäuse, unsere beiden Wieselarten, unsere Spitzmäuse usw. Es sind, wie in den erwähnten Abschnitten, vorwiegend europäische Tiere behandelt; ganz außereuropäisch ist von den im vorliegenden Teil besprochenen Tiergruppen nur das Opossum; mehrfach aber werden die Erfahrungen an europäischen Tieren durch solche an außereuropäischen Verwandten ergänzt; so findet unser fast ausgestorbener Biber Ergänzungen durch Angaben über seinen nordamerikanischen Vetter; dem europäischen, nur noch im gehegten Zustand erhaltenen Wisent, wird der ebenfalls dem Aussterben nahe Bison zur Seite gestellt. Bei dem Wildschwein wird nicht nur seines Abkömmlings, des gleich ihm meist in geistiger Hinsicht sehr unterschätzten Hausschweins gedacht, das bei Verwilderung in die ursprüngliche Form zurückschlägt, und so in Neuseeland ähnlich zu einer Landplage geworden ist, wie in Australien das Kaninchen, sondern es werden auch Schweine verschiedener Erdteile und gar ausgestorbene Verwandte zur Ergänzung herangezogen. Am ausführlichsten in der Hinsicht ist aber die mehrere Hundert Seiten einnehmende letzte Arbeit dieses Buches, die Darstellung des Edelhirsches und seiner Verwandten; sie beginnt mit einer Schilderung der entwicklungsgeschichtlichen Stellung und der Verbreitung der Hirsche, dann wird der mutmaßlich von Asien nach Amerika gewanderte Wapitihirsch ausführlich behandelt, wobei sogar seinem Hauptfeinde, dem Kuguar, eine längere Schilderung gewidmet wird. Etwas kürzer werden die asiatischen Edelhirsche, sehr ausführlich wieder unser Rothirsch hinsichtlich der Lebensweise besprochen, endlich schließt sich noch ein Aufsatz über Geweihbildung daran, der die neuesten Beobachtungen in der Hinsicht enthält, und zum Schluß werden noch verschiedene Beobachtungen über besondere Lebensformen unseres Edelhirsches geliefert.

Während Darstellungen wie die letzte, selbst dem Naturforscher manches Neue bieten, sind die meisten Einzeldarstellungen so, daß man sie Kindern gern in die Hände geben kann, wenn man nicht daran Anstoß nimmt, daß hin und wieder von Begattung oder dem Liebesleben der Tiere die Rede ist. Jedenfalls wird älteren Schülern ohne Zweifel das Buch mit Vorteil zum Lesen empfohlen. Wenn die anderen neun in Aussicht genommenen Bände dieses Werks dem ersten einigermaßen gleichen, kann es dem wohl kaum in einer Lehrerbibliothek fehlenden „Brehm“ würdig zur Seite gestellt werden, zu dem es eine Ergänzung, für den es

aber keineswegs einen Ersatz bietet, da die dort so mustergültigen Beschreibungen fehlen oder nur in die Lebensbilder eingekleidet sind.

Unbedingt müssen wir das Werk als eine äußerst wertvolle neue Erscheinung bezeichnen.

Perleberg. F. Höck.

III. Vermischtes.

Biologische Ferienkurse in Plön. — Wie im vorigen Sommer, so veranstaltet der Leiter der hydrobiologischen Station zu Plön, Professor Dr. Otto Zacharias, auch heuer wieder zwei Ferienkurse für Lehrer aller Schulgattungen, in denen die Tier- und Pflanzenwelt der ostholsteinischen Seebecken (insbesondere auch das Plankton derselben) Gegenstand der praktischen und theoretischen Unterweisung ist. Jeder Kursus dauert drei volle Wochen und behandelt folgende Punkte:

1. Kurzer Abriß der Geschichte der Süßwasserbiologie in Form eines einleitenden Vortrags. Schilderung der Lebensbedingungen, die ein Binnensee innerhalb seiner Uferzone, am Grunde und im Bereiche der übrigen Wassermasse darbietet. Hinweis auf die verschiedenartigen Mittel, womit die Organismen dem freien Schweben in ihrem Elemente angepaßt sind.

2. Vorzeigung und Erklärung der gebräuchlichen Fanginstrumente (Käscher, Schlammsauger, Grundschöpfer, Planktonnetz, Schließnetz usw.).

3. Demonstration der hauptsächlichsten Uferformen und der Planktonwesen unter dem Mikroskop, sowie Anleitung zum Studium des feineren Baues derselben unter Zuhilfenahme von Abbildungen und Lehrbüchern. Anfertigung eigenhändiger Skizzen und Zeichnungen von den beobachteten Objekten, weil hierdurch erfahrungsgemäß die Erinnerung unterstützt wird.

4. Anleitung zum Konservieren und Präparieren von Einzelobjekten und ganzen Planktonfängen. Praktische Ausübung der Färbetechnik nach verschiedenen Methoden. Herstellung von Dauerpräparaten, welche den Kursisten als Eigentum verbleiben.

5. Mikroskopische Durchmusterung derartiger Präparate, um die konservierten Objekte, welche vielfach ein verändertes Aussehen zeigen, identifizieren zu lernen. Vergleichende Untersuchungen am Material aus einer Sammlung von Planktonfängen anderweitiger Herkunft. Rekapitulation des Gelernten und Bekanntschaft mit der neuesten Fachliteratur.

Der erste Kursus beginnt am 1. Juli; der zweite am 1. August des Jahres. Das Honorar beträgt 50 M.

I. Abhandlungen.

Die Entwicklung des höheren Schulwesens in Preußen im letzten Jahrzehnt. *)

Dieser Aufsatz beschäftigt sich mit dem höheren Schulwesen. Höhere Schulen sind die zwischen den Volksschulen und der Hochschule stehenden Anstalten, welche vom Staate mit Berechtigungen ausgestattet sind. Ihre wichtigste Berechtigung ist die: zur Universität zu entlassen. Es sind dies die neunstufigen Gymnasien, die Realgymnasien und die Oberrealschulen, und neben ihnen auf die sechs unteren Klassen beschränkt, die Progymnasien, die Realprogymnasien und die Realschulen. Die Anstalten sind nicht die einzigen allgemeinbildenden Schulen, welche es zwischen der Volksschule und der Hochschule gibt, vielmehr existieren noch andere Kategorien, mit denen ich mich hier nicht zu beschäftigen habe, welche ich aber kurz nennen will. Zunächst gibt es in kleinen Städten, die sich den Luxus einer höheren Schule nicht leisten können, wo aber das Bedürfnis nach höherer Bildung doch immerhin in einem solchen Umfange gegeben ist, daß man Veranstaltungen getroffen hat, um dasselbe zu befriedigen, die sogenannten Rektoratschulen, das sind unvollständige höhere Lehranstalten; sie sind namentlich im Rheinlande und Westfalen recht verbreitet, sie umfassen einige Klassen der höheren Schulen, sind aber in ihrem ganzen Zuschnitt bescheiden ausgestattet, namentlich auch in bezug auf das Lehrermaterial. Während die höheren Schulen dem Provinzial-Schulkollegium unterstehen, sind die Rektoratschulen den Regierungen unterstellt. Solche Anstalten ermöglichen es den Eltern in kleinen Orten, die ihre Söhne studieren lassen wollen, sie eine Reihe von Jahren im Hause zu behalten, ehe sie genötigt sind, sie nach auswärts zu schicken. Was unvollkommen ist in unterrichtlicher Beziehung, findet seinen Äquivalent in dem Vorteil, der darin liegt, daß die Kinder länger im Elternhaus bleiben können, deshalb haben diese Anstalten eine recht wichtige Aufgabe. Um ihnen entgegenzukommen, ist neuerdings in dazu geeigneten Fällen zwischen einer solchen Rektoratschule und dem Direktor des Gymnasiums in einer benachbarten Stadt eine nähere Beziehung hergestellt worden. Es machte sich besonders unangenehm für die Rektoratschüler bemerkbar, daß,

*) Vortrag gehalten in der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Vereinigung in Cöln.

wenn sie die Schule verließen, sie bei Beginn des nächsten Schuljahres eine Aufnahmeprüfung bei dem benachbarten Gymnasium bestehen mußten. Die Neuerung besteht nun darin, daß diese Prüfung durch den Direktor in der Rektoratschule selbst am Schlusse des alten Schuljahres abgehalten wird. Außerdem soll der betreffende Direktor auch während des Schuljahres sich mit dem Leiter der Rektoratschule in ständiger Verbindung halten, ihn möglichst beraten und sich über den unterrichtlichen Stand auf der Rektoratschule auf dem Laufenden halten. Es darf erwartet werden, daß diese Einrichtung den Rektoratschulen förderlich sein wird. Eine zweite Gattung von solchen Anstalten bilden die Mittelschulen. Diese haben ihr Ziel nicht nach den höheren Schulen zu gerichtet, sondern sie sollen in erster Linie für das praktische Leben vorbilden. Ihr Zweck ist: jungen Leuten für das praktische Leben eine Schulbildung mitzugeben, welche über die Volksschulbildung hinausgeht, dagegen hinter den Zielen der höheren Schule zurückbleibt. Es ist nicht ausgeschlossen, daß solche Knaben, die studieren sollen und an dem Wohnort keine höhere Schule haben, dagegen eine Mittelschule, diese Anstalt besuchen und von ihr aus in eine höhere Klasse einer höheren Lehranstalt eintreten. In den Lehrplänen der Mittelschulen, die vor kurzem neu herausgegeben sind, sind Wege angegeben, den Lehrplan der Mittelschule so zu gestalten, daß auch diesem Zwecke genügt werden kann, eine Verbindung nach der höheren Schule herzustellen. Die dritte Gattung von Anstalten, welche für unsere Betrachtung ausscheiden, sind die militärberechtigten Privatanstalten. Während im allgemeinen nur öffentliche Schulen Berechtigung haben, besteht in bezug auf die Einjährigfreiwilligen-Berechtigung, welche reichsgesetzlich geregelt ist, die Besonderheit, daß sie auch Privatanstalten zugänglich ist. Die Zahl solcher Anstalten ist verhältnismäßig gering, und sie kommen für die Entwicklung des höheren Schulwesens nur nebenbei in Betracht. Die vierte Schulgattung, welche hier ausscheidet, sind schließlich die Anstalten für die weibliche Jugend. Es gibt neuerdings auch unter den Mädchenschulen Anstalten mit Berechtigung; es sind dies die sogenannten Studienanstalten, Schulen, welche im wesentlichen das Lehrziel eines Gymnasiums, Realgymnasiums oder Oberrealschule erreichen. Hiernach beschränkt sich das Gebiet, welches für uns in Betracht kommt, auf Anstalten mit Berechtigungen im Gegensatz zu den nichtberechtigten Schulen, auf öffentliche Anstalten, im Gegensatz zu den Privatanstalten und auf Anstalten für die männliche Jugend, im Gegensatz zu den höheren Lehranstalten für die Frauen.

Aus diesem Gebiete sind einige Fragen herausgegriffen worden, von denen angenommen werden kann, daß sie über den Kreis der nächstbeteiligten Schulmänner und Schulverwaltungsbeamten Interesse finden können. Es handelt sich um drei Teile. Der erste Teil betrifft die Gründung und Unterhaltung höherer Schulen, insbesondere die Frage, wie die Kosten des höheren Schulwesens gedeckt werden; der zweite Teil beschäftigt sich mit den verschiedenen Arten von Schulen und deren Berechtigungen, während der dritte Teil über das Gebiet der Schule hinausgreifend die Schulbildung der zur Universität übergegangenen Schüler behandelt und die Frage des Nachwuchses für die einzelnen Berufe erörtert.

Was die Gründung und Unterhaltung höherer Schulen anbetrifft, so legt sich zunächst die Frage nahe, wer ist verpflichtet, eine höhere Schule zu errichten, wenn ein Bedürfnis dazu hervortritt. Auf diese Frage ist zu antworten: eine gesetzliche Vorschrift hierüber besteht nicht. Zwar bestimmt das Landrecht in § 9, Titel 12, Teil II, daß die Schulen Veranstaltungen des Staates sind. Wie aber schon der folgende

§ 2

zeigt, welcher lautet:

„Dergleichen Anstalten sollen nur mit Vorwissen und Genehmigung des Staates errichtet werden",

hat jene Vorschrift keineswegs den Sinn und den Zweck, den Staat zum gesetzlichen Träger der Unterhaltungspflicht zu machen. Auch tatsächlich ist der Staat nur in beschränktem Umfange dazu übergegangen, selbst höhere Lehranstalten ins Leben zu rufen. Zurzeit haben wir in Preußen 719 höhere Lehranstalten, darunter befinden sich 243, welche der Staat unterhält. Die staatlichen Anstalten sind also in der Minderheit, sie machen etwa $^1/_3$ von den höheren Lehranstalten aus. Die weitaus größte Zahl wird von Gemeinden unterhalten. 466 Anstalten werden nicht vom Staate unterhalten. Zu ihnen treten noch 5 Anstalten, welche der Staat und die Gemeinden gemeinschaftlich unterhalten und 5 Anstalten, welche weder der Staat noch eine Gemeinde unterhält, die sich vielmehr selbst unterhalten. Es sind dies die sogenannten Anstalten landesherrlichen Patronats— das Joachimsthalsche Gymnasium in Berlin, das Marienstiftsgymnasium in Stettin, das Pädagogium des Klosters Unser lieben Frauen in Magdeburg, die Landesschule in Pforta und die Klosterschule in Ilfeld.

Die höheren Lehranstalten unterscheiden sich in bezug auf ihre etatsrechtliche Behandlung wesentlich von sonstigen öffentlichen Einrichtungen. Im allgemeinen gilt für den Staat das Prinzip der sogenannten Bruttoetatisierung, d. h. die Einnahmen der staatlichen Institute, Behörden etc. sind Staatseinnahmen und fließen zu den allgemeinen Staatsfonds, alle Ausgaben sind Staatsausgaben und werden aus den allgemeinen Staatsfonds geleistet. Ganz anders liegt die Sache für die höheren Lehranstalten, die hier eine bemerkenswerte Sonderstellung einnehmen. Nach der Vorschrift des Landrechts haben die höheren Lehranstalten die äußeren Rechte der Korporationen, mit anderen Worten sie sind juristische Personen, sie haben eigenes Vermögen, eigene Einnahmen und Ausgaben. Der Staat gibt ihnen aus den allgemeinen Staatsfonds nur Zuschüsse nach Maßgabe des Bedürfnisses, wie sich dasselbe bei der Aufstellung des Anstaltsetats herausstellt. Diese Zuschüsse gehen in das Eigentum der Anstalten über und verbleiben ihnen. Wenn also Mehreinnahmen gemacht werden oder Minderausgaben eintreten, so hat die Anstalt den Vorteil, der Überschuß kommt ihr zugute und vermehrt ihr Vermögen. Diese Einrichtung hat, abgesehen von ihrer in den Gesetzen begründeten Notwendigkeit, praktisch den Vorteil, daß die Anstaltsleiter ein Interesse daran haben, Ersparnisse zu machen, sie werden darauf sehen, daß die Einnahmen nicht zurückgehen und daß überflüssige Ausgaben vermieden werden. Denn die Überschüsse, die der Anstalt verbleiben, sind ein Fonds, aus dem außerordentliche Ausgaben bestritten werden können. Es ist dadurch für außerordentliche

Ausgaben eine ganz andere Bewegungsfreiheit vorhanden, als wenn, wie das sonst der Fall ist, die Mittel von dem Landtage besonders bewilligt werden müssen. Eine ähnliche Behandlung wie die staatlichen Anstalten erfahren die staatlich unterstützten, das sind in der Hauptsache städtische Anstalten, denen der Staat wegen der Leistungsunfähigkeit des Patrons Bedürfniszuschüsse gibt. Während hinsichtlich der etatsmäßigen Behandlung der Anstalten, die die Städte allein unterhalten, eine staatliche Kontrolle in dem erwähnten Sinne nicht geübt wird. Hier haben also im wesentlichen die Städte die Freiheit der Entschließung in bezug auf die etatsmäßige Behandlung ihrer höheren Lehranstalten.

Mit den soeben erwähnten Bedürfniszuschüssen hat es folgende Bewandtnis. Der Staat betätigt sein Interesse an der Entwicklung des höheren Schulwesens nicht nur in der Form, daß er selbst höhere Lehranstalten gründet, sondern auch durch Zuschüsse, die er leistungsunfähigen Patronaten gewährt. Umgekehrt kommt es vor, daß bei Errichtung staatlicher Anstalten die Städte sich zu einmaligen oder auch laufenden Leistungen verpflichten. Bestimmte Vorschriften über die Frage, ob eine Stadt einen Bedürfniszuschuß erhält und in welcher Höhe, bestehen nicht. Es ist das eine Sache des Ermessens im einzelnen Falle. Der häufigste Fall, der zur Gewährung staatlicher Bedürfniszuschüsse an nichtstaatliche Anstalten in weiterem Umfange führt, tritt dann ein, wenn durch neue staatliche Maßnahmen neue Lasten den Schulen auferlegt werden. Hier sind zu nennen hauptsächlich die Besoldungserhöhungen für die Lehrer, die recht zahlreich und recht durchgreifend gewesen sind. Der Staat hat hier regelmäßig im großen Umfange sich an den Kosten beteiligt, die für die nichtstaatlichen Anstalten aus solchem Anlasse erwuchsen. Auch bei der letzten Besoldungserhöhung ist das geschehen. Für die Durchführung der Besoldungsverbesserungen ist das von großer Bedeutung, denn eine Verpflichtung der Patronate, ihre Lehrer im Gehalte aufzubessern, besteht nicht. Die Einführung der Besoldungsverbesserungen beruht vielmehr auf dem freien Entschlusse des Patrons. Deshalb ist es wichtig, daß, wo der Patron leistungsschwach ist, der Staat durch Bedürfniszuschüsse ihm hilft, die neue Last zu übernehmen.

Aus dem Gesagten ergibt sich bezüglich der Einnahmen der höheren Lehranstalten folgendes: Sie bestehen

1. aus Erträgnissen des eigenen Vermögens. Bei einzelnen Anstalten sind diese recht bedeutend. So konnte z. B. das staatliche Friedrich Wilhelms-Gymnasium in Trier dank der vorzüglichen Lage seiner Weingüter die ganzen Ausgaben aus eigenen Mitteln decken, bis neuerdings infolge der hohen Kosten der Besoldungsverbesserung vom Jahre 1909 der Staat mit einem Zuschusse einspringen mußte;
2. aus Zuschüssen aus besonderen Fonds. Z. B. beziehen drei Gymnasien in Köln aus dem sogenannten gemeinschaftlichen Gymnasialfonds recht erhebliche Zuschüsse. Es handelt sich hier in der Hauptsache um säkularisiertes Kirchenvermögen, dessen Erträgnisse für Schulzwecke bestimmt sind;
3. aus Zuschüssen auf Grund rechtlicher Verpflichtung, mag sie nun der Staat an städtische oder die Städte an staatliche Anstalten leisten;

4. aus Bedürfniszuschüssen des Staates an nichtstaatliche Anstalten;
5. aus den Einnahmen an Schulgeld;
6. aus dem Unterhaltungszuschuß des Patrons, d. i. demjenigen Betrage, welcher von dem Unterhaltungspflichtigen zugeschossen werden muß, um den Etat der Anstalt zu balanzieren.

Es ergibt sich hieraus ein recht mannigfaltiges Bild. Wie jede Anstalt ihre eigene Geschichte hat, so hat sie auch bezüglich ihrer Unterhaltung ihre eigenen Rechtsverhältnisse und große Verschiedenheiten bestehen unter den einzelnen Anstalten. Ein gesetzlicher Träger der Unterhaltungspflicht ist nicht vorhanden. Die Pflicht zur Unterhaltung einer Schule entsteht vielmehr durch freiwillige Übernahme, in der Regel durch Gründung der Anstalt. Deshalb besteht in bezug auf die Errichtung höherer Schulen keine einheitliche schematische, sondern durchweg eine individuelle Behandlung. An der Gründung höherer Schulen haben ein Interesse der Staat sowohl wie die Gemeinde, die Gemeinde mit Rücksicht auf die Bürger der Stadt, der Staat über das Stadtgebiet hinaus. Das Interesse der Stadt ist intensiv größer, das des Staates extensiv. Für den Staat spielen manche besonderen Gründe mit, Rücksichten der Politik namentlich in den gemischtsprachlichen Landesteilen. Auch die Rücksicht auf die Beamten und Offiziere kommt in Betracht. Vor allem ist von Wichtigkeit für das Eintreten des Staates, sei es durch Gründung eigener Anstalten, sei es durch Gewährung von Zuschüssen das Moment der Leistungsfähigkeit der in erster Linie berufenen Gemeinde. Praktisch stellt sich im allgemeinen bei Neugründungen die Sache folgendermaßen: Daß der Staat die Anstalt errichtet, bildet die Ausnahme. Es müssen schon besondere Gründe vorliegen, die den Staat veranlassen, seinerseits vorzugehen. Auch die Gewährung von Bedürfniszuschüssen, welche bei schon vorhandenen leistungsunfähigen Anstalten in größerem Umfange erfolgt, findet bei Neugründungen nur ausnahmsweise statt. Die Neugründungen erfolgen vielmehr in der Regel durch die Städte auf ihre Kosten: sie bedürfen der Genehmigung des Staates. Es wird eine Prüfung darüber angestellt, ob in der Tat ein Bedürfnis für die Errichtung einer höheren Schule besteht und ob die Stadt ohne Beeinträchtigung ihrer sonstigen Aufgaben imstande ist, die Kosten, welche nicht unerheblich sind, zu übernehmen. Die Entscheidung wird nicht von den Provinzialbehörden getroffen, sondern ist dem Ministerium vorbehalten.

Die von mir geschilderten Verhältnisse auf dem Gebiete der Unterhaltung des höheren Schulwesens haben unvermeidlich manche Ungleichheiten zur Folge, zum Teil beruhen dieselben auf historisch gegebenen Verhältnissen. Ich erinnere z. B. daran, daß der Staat Preußen bei der Einverleibung neuer Landesteile die staatlichen Verpflichtungen, wie sie sich hier vorfanden, mit übernommen hat. Aber auch abgesehen von solchen besonderen Umständen, lassen sich Vergleiche über die Kostendeckung im höheren Schulwesen kaum anstellen, ohne daß die Gründungsvorgänge und die weitere Geschichte der Anstalt untersucht wird. Wenn das Interesse des Staates an einer Anstalt ein besonders starkes war, so macht sich das auch finanziell bemerkbar. Umgekehrt gibt es nichtstaatliche Anstalten, welche staatliche Unterstützungen, die sie bereits hatten, ablehnten, um sich von den Bedingungen, unter welchen die Zuschüsse gewährt werden, frei

zu machen und sich so eine größere Bewegungsfreiheit zu verschaffen. Es lassen sich noch andere Dinge anführen, die bei einer Würdigung der gegebenen Verhältnisse in bezug auf die Deckung der Kosten des höheren Schulwesens in Betracht kommen. Es wird ungeheuer schwierig sein, einigermaßen zutreffend Kritik zu üben. Im übrigen, und das ist das wichtigste, besteht das Bestreben ausgleichend zu wirken und wirkliche Ungleichheiten zu beseitigen. Es darf aber auch nicht verkannt werden, daß der Zustand, wie wir ihn soeben betrachtet haben, erhebliche Vorteile für die Entwicklung des höheren Schulwesens gezeitigt hat. Es läßt sich in keiner Weise bestreiten, daß die Initiative der Städte in der Ausstattung der Schulen und der Berücksichtigung neuer Bedürfnisse dem Schulwesen sehr förderlich gewesen ist und manche Schulgründung wäre wohl nicht oder nicht sobald zustande gekommen, wenn nicht bei der Einrichtung wie wir sie haben, alle Interessen sowohl die des Staates wie die örtlichen der Gemeinde sich Geltung verschafften.

Nunmehr seien einige Zahlen mitgeteilt, die sich auf die Kostendeckung im höheren Schulwesen beziehen. Ich lege die Angaben des Staatshaushaltsetats für 1910 zugrunde, ziehe jedoch dabei ab diejenigen Beträge, welche durch die Besoldungsverbesserung vom Jahre 1909 neu hinzugekommen sind. Dies ist deshalb notwendig, weil der finanzielle Effekt der Besoldungsverbesserungen im Staatshaushaltsetat für 1910 nur insofern hervortritt, als es sich um Staatsanstalten handelt. Es beruht dies darauf, daß bei den nichtstaatlichen Anstalten die Sache noch nicht abgeschlossen ist. Um einen richtigen Vergleich zu ziehen, muß die Besoldungsverbesserung also ausscheiden. Die gesamten Einnahmen der höheren Lehranstalten betragen danach

im Jahre 1910 rund	73 740 000 M.
Hiervon werden aufgebracht durch Erträgnisse des eigenen Vermögens rund	2 443 000 M.
durch Zuschüsse aus besonderen Fonds rund	1 752 000 M.
durch Zuschüsse auf Grund rechtlicher Verpflichtung rund	152 000 M.
durch Einnahmen an Schulgeld rund	30 834 000 M.
Es bleibt danach ein Defizit, welches durch Zuschüsse gedeckt werden muß, von	38 559 000 M.
Hieran ist der Staat mit	14 381 000 M.
die Städte mit	24 178 000 M.

beteiligt.

Die staatlichen Zuschüsse sind Unterhaltungszuschüsse der staatlichen Anstalten und Bedürfniszuschüsse für städtische Anstalten.

Die 14 381 000 M., welche der Staat aufbringt, stellen 37% des Defizits dar.

Die Zuschüsse der Gemeinden sind Unterhaltungszuschüsse für ihre Anstalten und übernommene Leistungen für Staatsanstalten.

Die 24 187 000 M., welche die Gemeinden aufbringen, stellen 63% des Defizits dar.

Es ist von Interesse, diese Zahlen zu vergleichen mit den entsprechenden Zahlen des Staatshaushaltsetats für 1901. Daraus wird sich ergeben, wie sich die Kostendeckung im höheren Schulwesen im letzten Jahrzehnt entwickelt hat.

Nach dem Staatshaushaltsetat 1901 betragen die gesamten Einnahmen der höheren Lehranstalten rund . 48 419 000 M.
Sie sind also, da sie sich nach dem Etat für 1910 auf . 73 740 000 M.
belaufen, um . . . . . 25 321 000 M.
oder um 52% gestiegen.
Von den 48 419 000 M. des Jahres 1901 werden aufgebracht durch Erträgnisse des eigenen Vermögens. . . . 1 880 000 M.
durch Zuschüsse aus besonderen Fonds rund . . . . . 1 472 000 M.
durch Zuschüsse auf Grund rechtlicher Verpflichtung rund 147 000 M.
durch Einnahmen an Schulgeld . . . . . 18 750 000 M.
Es bleibt danach ein Defizit, welches durch Zuschüsse gedeckt werden muß, von . . . . . 26 169 000 M.
Hieran sind der Staat mit . . . . . 11 994 000 M.
die Städte mit . . . . . 14 175 000 M.
beteiligt.
Da der Staat 1910 aufzubringen hat . . . . . 14 381 000 M.
so ist seine Leistung im letzten Jahrzehnt um . . . 2 390 000 M.
gestiegen.
Da die Städte 1910 . . . . . 24 178 000 M.
aufzubringen haben, so ist ihre Leistung im letzten Jahrzehnt um . . . . . 10 003 000 M.
gestiegen.
Die Beteiligung des Staates an der Deckung der Kosten des höheren Schulwesens beträgt für 1901 . . . . . 46%
ist also, da sie 1910 sich nur mehr auf 37%
belief, um 9%
gefallen.
Umgekehrt ist die Beteiligung der Städte,
welche 1901 . . . . . 54%
1910 . . . . . 63%
beträgt, um 9%
gestiegen.

Möglicherweise wird sich das Verhältnis etwas verschieben durch die Wirkung der Besoldungsverbesserung vom Jahre 1909, die finanziell erheblich ins Gewicht fällt und an der der Staat sich beträchtlich beteiligt hat (mit über 5 Millionen Mark).

Es wird interessieren, im Anschluß an diese Zahlen, welche die Entwicklung der höheren Schulen im letzten Jahrzehnt in f i n a n z i e l l e r Hinsicht beleuchten, festzustellen, wie sich denn die Zahl der Schulen und die der Schüler in dieser Zeit vermehrt hat. 1901 gab es 215 staatliche Anstalten, im Jahre 1910 ist die Zahl der staatlichen Anstalten auf 243 gestiegen, hat sich also um 28 oder 13% vermehrt. Die Zahl der nichtstaatlichen Anstalten betrug 1901 = 332, 1910 = 466, hat sich also um 134 oder 40% vermehrt. Die Zahl der vom Staate und den Gemeinden gemeinschaftlich zu unterhaltenden Anstalten betrug 1901 = 4, 1910 = 5,

es ist also 1 Anstalt hinzugekommen. Die Zahl der Anstalten landesherrlichen Patronats ist dieselbe geblieben. Insgesamt waren vorhanden

1901 . . . . . 556 Anstalten,
1910 . . . . . 719 „ ,

es sind also in diesem Jahrzehnt . . . . . 163 Anstalten hinzugekommen; es bedeutet dies eine Vermehrung um 29%.

Von diesen Anstalten fallen 44 auf Berlin, die Vororte von Berlin und auf Brandenburg, 43 Anstalten auf die Rheinprovinz und 23 auf Westfalen. Für Berlin hängt das mit der großen Entwicklung der Vororte zusammen, die zu einer ganz ungeahnten Vermehrung der höheren Lehranstalten geführt hat. Es sind auch — eine ganz neue Erscheinung — Anstalten gegründet worden nicht zur Befriedigung eines vorhandenen Bedürfnisses, sondern um ein Bedürfnis der Zukunft zu decken und zur Ansiedelung anzureizen. Was aber die Rheinprovinz und Westfalen anbetrifft, so spielt hier die Hebung der wirtschaftlichen Lage offenbar eine große Rolle. Für die anderen Provinzen sind die Zahlen im Vergleich niedrig. Schlesien hat zugenommen um 10 Anstalten, Ostpreußen und Posen um 7, Westpreußen um 6, Pommern, Hannover und Hessen-Nassau um je 5 Anstalten, Sachsen und Schleswig-Holstein um je 4 Anstalten.

Die Zahl der Schüler betrug

im Winterhalbjahr 1899/1900 . . . . . 156 630
„ „ 1908/1909 . . . . . 220 959

es hat also eine Vermehrung stattgefunden um . . . . . 64 329 Schüler, das bedeutet eine Vermehrung um 41%. Es ist von Interesse, hiermit zu vergleichen die Zunahme, welche die Gesamtbevölkerung in Preußen in dem gleichen Zeitraum erfahren hat. Leider fehlen hierfür die Zahlen, welche die Jahre 1906 bis 1909 betreffen. Um einen Vergleich zu ziehen, erübrigt nur, die Zahlen des letztbekannten Jahrzehnts, das sind die Zahlen von 1896 bis 1905 zu nehmen. Die Bevölkerung betrug

1896 rund 32 379 000
1905 rund 37 293 000

es hat also eine Vermehrung um . . . . . 4 914 000 stattgefunden. Die Bevölkerung von 1896 hat sich danach in den 10 Jahren bis 1905 um 15% vermehrt. Dagegen hat, wie bereits erwähnt, die Zahl der Schüler vom Jahre 1899/1900 bis zum Jahre 1909/1910 um 41% zugenommen. Die Zunahme der Schüler ist also eine bedeutend größere. Die steigende Wohlhabenheit bis zu einem gewissen Grade aber auch die größere Nachfrage nach jungen Leuten, welche die Bildung einer höheren Schule, wenn auch nicht bis zum Reifezeugnis sich angeeignet haben, werden als Ursachen dieser Erscheinung zu betrachten sein.

Ich gehe nunmehr über zu dem zweiten Teil dieses Aufsatzes: die verschiedenen Schularten, die Berechtigungen der Schulen, insbesondere die Bedeutung der Änderungen im Berechtigungswesen.

Die Lehrpläne der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen sind bekannt. Ein Eingehen erübrigt sich an dieser Stelle. Nur möchte ich kurz die beiden Hauptgründe anführen, welche den Frankfurter Lehrplan ins

Leben gerufen haben. Der eine ist ein pädagogischer, der andere ein praktischer. Es besteht die Meinung, daß es richtiger sei, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen, weil diese Sprachen und der Unterricht darin dem Sextaner näher liege und sein Interesse mehr fessele, als das bei dem stofflich so entferntliegenden Latein mit seinem ausgebildeten grammatikalischen Betrieb der Fall sei. Deshalb wird das Französische an den Anfang gesetzt und das Lateinische und Griechische folgen erst zu einer Zeit, wo der Schüler diese schwereren Stoffe und Formen besser begreifen und in sich aufnehmen kann. Der praktische Vorteil liegt in dem sogenannten gemeinsamen Unterbau. Das humanistische Gymnasium alten Stils hat einen gemeinsamen Unterbau mit dem Realgymnasium alten Stils, da die Fächer in Sexta, Quinta und Quarta übereinstimmen. Dagegen fehlt der gemeinsame Unterbau mit der Oberrealschule, da das Gymnasium mit Latein, die Oberrealschule mit Französisch beginnt. Der praktische Vorzug des Frankfurter Systems besteht darin, daß alle drei Schularten, Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule in Sexta, Quinta und Quarta denselben Unterbau haben, da sie alle als Fremdsprache nur das Französische auf der Unterstufe betreiben. Es ist das ein Vorteil für die Schüler insofern, als die Entscheidung über die Schulart herausgeschoben werden kann, bis der Junge in die Tertia eintritt und für die Schulverwaltung hat es den Vorzug, die Kombinationen zweier Schularten zu erleichtern. Es handelt sich dabei hauptsächlich um folgenden Fall: Während das Gymnasium die Schule ist, welche berufen erscheint, die jungen Leute für das Universitätsstudium vorzubereiten, ist die Realschule besonders berufen, diejenigen Schüler auszubilden, welche die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen erstreben und in das praktische Leben übertreten wollen. Bei Gründung neuer Schulen machen sich nun häufig die verschiedenen Interessen bemerkbar. Der eine Teil wünscht ein Gymnasium mit Rücksicht auf das Studium der Söhne, der andere Teil die lateinlose Realschule. Häufig wird dieser Widerstreit der Interessen dadurch zu lösen versucht, daß man eine Kombination von Gymnasium und Realschule erstrebt, die beiden Teilen gerecht wird, diese Kombination, eine gemeinsame Anstalt bestehend aus Gymnasium und Realschule, ist beim Frankfurter Lehrplan leichter und billiger zu haben.

Im Winterhalbjahr 1899/1900 hatten wir Gymnasien 291, Progymnasien 50, Realgymnasien 77, Realprogymnasien 23, Oberrealschulen 35, Realschulen 132. Im Winterhalbjahr 1908/1909 hatten wir dagegen Gymnasien 336, Progymnasien 35, Realgymnasien 138, Realprogymnasien 45, Oberrealschulen 85, Realschulen 169. Die Gymnasien und Progymnasien haben danach zusammen sich im letzten Jahrzehnt von 341 auf 371 Anstalten oder um 9% vermehrt. Die Realgymnasien und Realprogymnasien haben sich von 100 auf 183 Anstalten oder um 83% vermehrt. Die Oberrealschulen und Realschulen haben sich von 167 auf 254 Anstalten oder um 52% vermehrt. Ein besseres Bild gibt die Zahl der Schüler, welche die verschiedenen Schularten besuchten. Die Gymnasiasten betrugen

im Winterhalbjahr	1899/1900	91 644
„ „	1908/1909	106 794
sie haben sich also um	. . . . .	15 150

oder um 14% vermehrt.

Die Realgymnasiasten betrugen

im Winterhalbjahr	1899/1900	22 614
„ „	1908/1909	46 080
sie haben sich also um		23 466

oder um 104% vermehrt.

Die Oberrealschüler und Realschüler betrugen

im Winterhalbjahr	1899/1900	42 372
„ „	1908/1909	68 085
sie haben sich also um		25 713

oder um 61% vermehrt.

Betrachtet man die Beteiligung der drei Schulgattungen an der Gesamtzahl der Schüler, so ergeben sich folgende Zahlen: im Winterhalbjahr 1899/1900 waren unter 156 630 Schülern Gymnasiasten 91 644 oder 59%, Realgymnasiasten 22 614 oder 14%, Oberrealschüler und Realschüler 42 372 oder 27%. 10 Jahre später im Winterhalbjahr 1908/1909 waren unter 220 959 Schülern Gymnasiasten 106 794 oder 48%, Realgymnasiasten 46 080 oder 21%, Oberrealschüler und Realschüler 68 085 oder 31%. Die Beteiligung der Gymnasiasten ist also in 10 Jahren von 59% auf 48% hinuntergegangen, die Beteiligung der Realgymnasiasten ist von 14% auf 21% gestiegen, die Beteiligung der Oberrealschüler und Realschüler ist von 27% auf 31% gestiegen. Die beiden realistischen Formen haben erhebliche Fortschritte gemacht, am größten ist der Fortschritt bei den Realgymnasien und das Gymnasium ist erheblich zurückgegangen. Dies ist die deutlich erkennbare Signatur in der Entwicklung des höheren Schulwesens im letzten Jahrzehnt; sie hängt offenbar mit dem durch die Schulreform vom Jahre 1900 angebahnten Änderungen im Berechtigungswesen der höheren Schulen zusammen. Auf das Berechtigungswesen will ich daher jetzt näher eingehen.

Die wichtigsten Berechtigungen sind bekannt. Ich kann sie hier übergehen. In der früheren Regelung lag eine Unbilligkeit deshalb, weil die Abiturienten der Gymnasien zu allen Studien zugelassen waren, ohne Rücksicht darauf, ob ihre Vorbildung auf das betreffende Studienfach vorbereitete. Die Abiturienten der realistischen Anstalten dagegen nur solche Studien ergreifen konnten, zu denen ihre Vorbildung sie besonders befähigte. Die Abiturienten der realistischen Anstalten waren danach gezwungen, wenn sie andere Studien ergreifen wollten, am Gymnasium ein Ergänzungsexamen abzulegen, durch welches sie das Gymnasialreifezeugnis erwarben, während die Abiturienten der Gymnasien nicht genötigt waren, durch ein Ergänzungsexamen nachzuweisen, daß sie die ihnen fehlende realistische Vorbildung sich angeeignet hatten, wenn sie realistische Fächer studieren wollten. Diesem Zustande hat die Schulkonferenz vom Jahre 1900, insbesondere der Allerhöchste Erlaß vom 26. November 1900, und die sich daran anschließenden Maßnahmen der Unterrichtsverwaltung ein Ende gemacht, indem die Gleichwertigkeit der drei verschiedenen Arten von höheren Lehranstalten anerkannt und ihre Gleichberechtigung im allgemeinen durchgesetzt wurde. Gegenwärtig stellt sich für die vier Fakultäten die Sache folgendermaßen, daß die Gleichberechtigung, abgesehen von dem Studium der Theologie, durchgeführt ist. Was das theologische Studium anbelangt, so haben die hierbei mitbeteiligten kirchlichen

Instanzen darauf Wert gelegt, an dem früheren Zustande festzuhalten. Das theologische Studium ist daher nur den Abiturienten der Gymnasien freigegeben. Die Gleichberechtigung wird vielfach mißverstanden. Es handelt sich keineswegs darum, als ob nun anerkannt worden sei, daß die verschiedenen Schularten in gleicher Weise geeignet seien, für einen bestimmten Beruf vorzubereiten; das ist durchaus nicht der Fall. Die Anforderungen, welche der Betrieb der Studien stellt, haben sich nicht geändert. Es liegt auf der Hand, daß z. B. zum Studium der klassischen Sprachen das humanistische Gymnasium die geeignetste Vorbildung übermittelt. Die Bedeutung der Gleichberechtigung liegt vielmehr darin, daß mit der Monopolstellung des Gymnasiums gebrochen ist, und daß anerkannt worden ist, wer eine der bestehenden neunstufigen höheren Lehranstalten mit Erfolg besucht hat, von dem ist anzunehmen, daß er die nötige allgemeine Bildung und die erforderliche Reife zum Beginn der Studien besitzt. Was ihm an Spezialkenntnissen zum Betrieb desjenigen Studiums fehlt, das er sich auserwählt, das mag er sich selber aneignen; man kann das ihm selbst überlassen. Die Sache ist also jetzt für die Abiturienten aller Schulgattungen so geordnet, wie das früher hinsichtlich der Gymnasien der Fall war. Ein Realgymnasiast oder ein Oberrealschüler, der Jurisprudenz studieren will, muß sehen, daß er soviel Latein hinzu lernt, um im corpus juris lesen zu können. Um ihm dies zu erleichtern, sind an den Universitäten besondere Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts eingerichtet. Diese Kurse, die übrigens nicht obligatorisch sind, haben sich recht bewährt. Außerdem gibt es Anfängerkurse im Griechischen für Juristen, Mediziner und Studierende der philosophischen Fakultät, welche nicht von einem Gymnasium kommen. Auch diese Kurse sind nicht obligatorisch. Es steht im freien Belieben des Studierenden, ob er durch den Besuch dieser Kurse oder auf andere Weise sich die Kenntnisse im Griechischen verschafft, die er für sein Studium braucht. Eine besondere Kontrolle ist nur bei dem medizinischen Studium insofern eingerichtet, als hier die Oberrealschüler spätestens bei der Meldung zum Physikum nachweisen müssen, daß sie in der lateinischen Sprache die Kenntnisse besitzen, welche für die Versetzung in die Obersekunda eines deutschen Realgymnasiums gefordert werden. Es gibt einzelne Oberrealschulen mit wahlfreiem Lateinunterricht. Hier genügt das Zeugnis des Anstaltsleiters über die erfolgreiche Teilnahme an diesem Unterricht; andernfalls ist der Nachweis durch ein auf Grund einer Prüfung ausgestelltes Zeugnis des Direktors eines Gymnasiums oder Realgymnasiums zu erbringen. Sieht man von dieser Besonderheit, welche in der vom Bundesrat erlassenen ärztlichen Prüfungsordnung vorgesehen ist, ab, so liegt die Sache so, daß es in der Berufsprüfung, zu der das Studium führt, sich schließlich herausstellen muß, ob der Studierende sich die speziellen Kenntnisse angeeignet hat, welche er auf der Schule, die er besucht hat, nicht erwerben konnte, die er aber für das Studium seines Faches nötig hatte.

Es ist von besonderem Interesse, die Wirkung der Gleichberechtigung in der Zusammensetzung der Studentenschaft während des letzten Jahrzehnts zu verfolgen. Hier liegen für die preußischen Universitäten für sieben Jahre verwertbare Zahlen vor. Es ist festgestellt worden, welche Reifezeugnisse die jungen Leute besaßen, die während der letzten sieben Jahre auf einer preußischen Universität

in das Studium eingetreten sind; dabei sind die Ausländer unberücksichtigt geblieben. Von der Statistik nicht umfaßt sind diejenigen Preußen, welche ihr Studium auf einer nichtpreußischen Universität begonnen haben. Auf der anderen Seite sind berücksichtigt die Angehörigen der anderen Bundesstaaten, welche in Preußen in das 1. Semester eingetreten sind, obwohl doch für die anderen Bundesstaaten hinsichtlich der Berechtigung der Schulen andere Bestimmungen gelten wie in Preußen. Hierin liegt eine Schwäche der Statistik. Eigentlich müßte man die Preußen beobachten, welche in das Studium eintreten, gleichviel auf welcher Universität es geschieht, das ist nicht erreichbar. Indessen, wenn absolut betrachtet, die Statistik nicht voll ihrem Zwecke genügt, so ist es andererseits klar, daß der Fehler sich mildert, sobald es sich nicht mehr um die absoluten Zahlen, sondern um den Vergleich der einzelnen Jahre handelt. Es kann unbedenklich angenommen werden, daß die Gründe, welche zu dem Beginn des Studiums auf einer preußischen oder nichtpreußischen Universität bestimmen, in den verschiedenen Jahren in gleicher Weise wirken. Bei der gegenseitigen Vergleichung hebt sich deshalb der Fehler, der darin liegt, daß studierende Nichtpreußen berücksichtigt sind, dagegen studierende Preußen nicht berücksichtigt sind, auf, und die Beobachtungen, welche wir machen an den in Preußen zur Immatrikulation gelangenden Studentenkontingent sind deshalb zur Illustration der Wirkung der sogen. Gleichberechtigung durchaus verwendbar.

In dem Universitätsjahre 1. April 1903 bis 1. April 1904 gab es unter den ersten Semestern in den juristischen Fakultäten 89% Gymnasiasten, 9% Realgymnasiasten, 2% Oberrealschüler. Sieben Jahre später ist der Anteil der Gymnasiasten auf 77% gesunken, der der Realgymnasiasten auf 16% und der der Oberrealschüler auf 7% gestiegen. Mit anderen Worten: bei den jungen Leuten, die das juristische Studium betreiben, zeigt sich eine erhebliche Vermehrung des realistisch vorgebildeten Teiles. Diese Bewegung ist in den einzelnen Jahren progressiv und es ist nicht anzunehmen, daß ein Beharrungszustand bereits erreicht sei. Bei den Medizinern machten die Gymnasiasten 1903 noch 90% aus; sieben Jahre später ist die Zahl auf 76% gesunken. Die Realgymnasiasten haben sich von 10% auf 18% vermehrt und es sind noch 6% Oberrealschüler hinzugekommen. Die Entwicklung ist eine ähnliche wie bei den Juristen. Bei den klassischen Philologen sinken die Gymnasiasten von 94% auf 89%; die Realgymnasiasten stiegen von 5% auf 8%, die Oberrealschüler von 1% auf 3%. Die Vermehrung des realistisch ausgebildeten Teils ist hier weit geringer, wie es ja in der Natur der Sache liegt, daß das Studium der alten Sprachen in der Regel nicht von solchen Leuten gewählt wird, welche auf realistischen Anstalten ausgebildet sind. Bei den Studierenden der neueren Philologie sind die Gymnasiasten gesunken von 53% auf 39%, die Realgymnasiasten gestiegen von 32% auf 35% und die Oberrealschüler von 15% auf 20%. Nimmt man alle Fakultäten zusammen und untersucht die Reifezeugnisse der ersten Semester, so sind von 1903 bis 1909 die Gymnasiasten gesunken von 82% auf 72%, die Realgymnasiasten gestiegen von 12% auf 17%, die Oberrealschüler gestiegen von 6% auf 11%. Das große Übergewicht der humanistischen Vorbildung ist den Universitäten geblieben, gleichwohl sind die Folgen der durch die Schulkonferenz vom Jahre 1900 eingeleiteten Gleichberechti-

gung deutlich erkennbar. Das Urteil über diese Entwicklung hängt ab von der Stellung, die der einzelne zu der Frage der Gleichberechtigung einnimmt. Indessen auch diejenigen, welche die formalbildende Kraft der humanistischen Schulbildung, ihren Wert für die allgemeine Bildung besonders hochschätzen, werden gewiß die Vorteile nicht ganz von der Hand weisen, welche eine Mischung der akademisch gebildeten Berufe mit realistisch vorgebildeten Elementen offenbar darbietet. Außerdem ist die Position des Gymnasiums, soweit das Universitätsstudium in Betracht kommt, doch noch eine recht kräftige und wird es vermutlich auch bleiben.

Im Zusammenhange mit dem soeben Erörterten komme ich zum letzten Punkte dieses Aufsatzes, welcher zwar mit der Gleichberechtigung und ihren Folgen nicht mehr zusammenhängt, sich aber anlehnt an die soeben benutzte Statistik der Jahre 1903 bis 1909/1910. Aus dieser Statistik ergeben sich bemerkenswerte Zahlen über den studentischen Nachwuchs und die Verteilung desselben auf die verschiedenen Berufe. Auch hier ist es von besonderem Interesse, diejenigen Zahlen zu betrachten, welche die in das Studium Eintretenden, die ersten Semester betreffen. Denn gerade diese Zahlen zeigen, wohin die Entwicklung geht und geben ein Bild darüber, wie jeweilig die Aussichten der verschiedenen Berufe vom Publikum geschätzt werden. An den preußischen Universitäten traten im Jahre 1903/1904 3223 junge Leute in das Studium, 1909/1910 dagegen 4299; es hat also in sieben Jahren eine Vermehrung um 1076 = 33% stattgefunden. Die Zahlen, wie sich die allgemeine Bevölkerung während dieser Zeit vermehrt hat, sind nicht vorhanden, weil die letzten Ergebnisse das Jahr 1905 betreffen. Geht man aber von 1905 entsprechend sieben Jahre zurück, so ergibt sich, daß in sieben Jahren die allgemeine Bevölkerung in Preußen um etwas über 10% zugenommen hat; deshalb drängt sich die Frage auf, ob in der Vermehrung des studentischen Nachwuchses nicht des Guten zu viel geschieht.

Eine sichere Beantwortung ist nicht möglich, weil der Bedarf an akademisch gebildeten Anwärtern für die Berufe nicht feststeht und auch in keiner Weise sicher zu ermitteln ist. Diese Verhältnisse sind sehr kompliziert, wie denn schon mehrfach beobachtet werden konnte, daß zu Zeiten, wo man von einer Überfüllung sprach, tatsächlich schon ein Mangel im Nachwuchs vorhanden war. Ein Beispiel bilden die Philologen. Hier stellte sich zu einer Zeit, wo man noch eine Überfüllung annahm, ein offensichtlicher Mangel heraus, der nun schon eine längere Reihe von Jahren angehalten hat. Auch bei den Ärzten konnte man gleiches beobachten. Die Verantwortung, auf diesem Gebiete eine Vorausberechnung zu machen, wird schwerlich jemand übernehmen können. Es wird immer so bleiben, daß mehr oder weniger große Schwankungen an der Tagesordnung sind. Die jeweiligen Anstellungsverhältnisse in einem Berufe wirken auf die Entscheidungen der jungen Leute ein, die das Studium beginnen, und es kann leicht vorkommen, daß diese Verhältnisse sich vollständig geändert haben, wenn diese jungen Leute zur Anstellung reif sind. Im allgemeinen kann man sagen, daß die Wirkungen besonders günstiger oder besonders ungünstiger Anstellungsverhältnisse auf den Nachwuchs immer über das Ziel hinausschießen. Daher kommen eben die großen Schwankungen.

Ich gehe nunmehr zu den Zahlen über, die für den verhältnismäßig kleinen Zeitraum von 1903/04 bis 1909/10 vorliegen.

Unter den jungen Leuten, welche im Jahre 1903/04 auf den preußischen Universitäten in das Studium eintraten, befanden sich 466 Theologen, im Jahre 1909/10 war diese Zahl gestiegen auf 551; es ist also eine Vermehrung um 83 eingetreten. Übrigens ist hierbei zu berücksichtigen, daß zu den auf den Universitäten befindlichen katholischen Theologen noch diejenigen hinzuzurechnen wären, welche sich auf den Klerikalseminaren in Pelplin, Posen, Paderborn, Limburg und Trier befinden. Die Zahl der in das Studium eintretenden Juristen betrug im Jahre 1903/04 1095, 1909/10 995, das ist eine Verminderung um 100. Die Zahl der Mediziner betrug im Jahre 1903/04 329, 1909/10 635, das ist eine Vermehrung um 306. Die Zahl der Philologen betrug 1903/04 1331, 1909/10 2118, das ist eine Vermehrung um 787. Die Theologen machten 1903/04 15%, 1909/10 13%, die Juristen 1903/04 34%, 1909/10 nur noch 23%, die Mediziner 1903/04 10%, 1909/10 15% und die Philologen 1903/04 41%, 1909/10 49% aus. In diesen Zahlen kommt das allgemeine Urteil über die gesamten Chancen der verschiedenen Berufe klar zum Ausdruck. Der bis zu einem gewissen Grade vorhandene Mangel an Ärzten und der zweifellos vorhandene Mangel an Kandidaten des höheren Lehramts hat offenbar diese Verschiebung herbeigeführt, in Verbindung auch mit der durch das Vorgehen der Unterrichtsverwaltung herbeigeführten Verbesserung der Lage der Oberlehrer. Die Verschiebung muß auch als eine erhebliche bezeichnet werden. Darüber, ob sie zu weit geht, dürfte erst nach eine Reihe von Jahren ein sicheres Urteil möglich sein.

Ich bin nunmehr zum Schlusse gekommen. Es ist vielleicht aufgefallen, daß ich an zwei Tagesfragen aus dem Gebiete des höheren Schulwesens, welche in der Presse in den letzten Monaten sehr viel Staub aufgewirbelt haben, vorübergegangen bin und sie nicht erörtert habe. Ich will dafür den Grund sagen. Es handelt sich zunächst um die viel umstrittene Frage, ob die Lehrer an den städtischen höheren Lehranstalten unmittelbare oder mittelbare Staatsbeamten sind. Über die Frage werden Gutachten über Gutachten eingeholt. Die Fachzeitschriften ebenso wie die allgemeine Presse bringen alle Augenblicke Äußerungen darüber. Nun liegt die Sache aber so, daß die Rechte und Pflichten dieser Lehrerkategorie ziemlich unbestritten feststehen. Über die Rechte und Pflichten der Lehrer sind die Herren, welche sie für unmittelbare und diejenigen, welche sie für mittelbare erklären, nicht wesentlich verschiedener Meinung. Daraus ergibt sich, daß es sich nicht um einen Streit über die Rechtsstellung dieser Lehrer, sondern um einen Streit darum handelt, was man unter einem unmittelbaren und einem mittelbaren Beamten versteht. Das aber ist offenbar eine Angelegenheit, die ein erhebliches juristisches Interesse beanspruchen mag, die aber für die praktische Gestaltung und die Entwicklung des Schulwesens von geringer Bedeutung ist. Ähnlich, wenn auch nicht gleich, liegt die Sache bei der zweiten Frage, über die man sich jetzt die Köpfe zerbricht, der Frage nach den Rechten der Kuratorien. Bei den städtischen höheren Lehranstalten, zum Teil übrigens auch bei den staatlichen gibt es Kuratorien. Diese verwalten in der Hauptsache die sogenannten Externa, die äußeren Angelegenheiten der höheren Schulen. Sie haben aber auch in bezug auf die inneren Angelegenheiten einige Rechte, namentlich das Recht, den Direktor und die Lehrer zu wählen und zu den Reifeprüfungen einen Kommissar mit Stimm-

recht zu entsenden. Die Rechten und Pflichten der Kuratorien sind bisher für jede einzelne Anstalt besonders statutarisch festgelegt. Das, was geändert werden soll, besteht nun darin, daß man die individuelle statutarische Regelung durch eine generelle reglementarische ersetzen will. Das Bekanntwerden dieser Absicht hat zu erheblichen Erörterungen geführt und es ist die Befürchtung entstanden, daß hierbei den Kuratorien zuweitgehende Rechte würden eingeräumt werden. Das ist der ganze Tatbestand. Es liegt also materiell noch nichts Greifbares vor. Ob statutarisch oder reglementarisch eine solche Sache geregelt wird, ist im großen und ganzen gleichgültig. Davon aber, daß es hierbei zu materiellen Änderungen kommen würde, ist bisher nichts bekannt geworden. Es ist zu wünschen, daß die beiden Fragen zur Befriedigung aller dabei Beteiligten ihre Erledigung finden.

Ich wende mich zurück zu dem Thema des Vortrages, der Entwicklung des höheren Schulwesens im letzten Jahrzehnt, und möchte mich dahin resümieren. Das höhere Schulwesen hat in dieser Zeit einen großen Aufschwung genommen. Eine rege Entwicklung hat stattgefunden äußerlich sichtbar in der großen Zahl neuer lebenskräftiger Anstalten, innerlich bestimmt durch die neuen Grundlagen, welche die Schulkonferenz vom Jahre 1900 gelegt hat. Dazu kommt die erhebliche Verbesserung der Lage der Oberlehrer. Der Unterrichtsverwaltung ist es in heißem Bemühen gelungen, durch zahlreiche Maßnahmen, zuletzt in Verbindung mit der allgemeinen Besoldungsaufbesserung der Beamten, die Lage der Oberlehrer finanziell so zu gestalten, daß sie derjenigen der übrigen akademisch gebildeten Beamten gleichkommt, vielfach ist sie sogar unter Berücksichtigung aller dabei in Betracht zu ziehenden Umstände günstiger als die anderer akademisch vorgebildeter Berufe. Es besteht die Hoffnung, daß dies auf die Zusammensetzung der Oberlehrerschaft und die Freudigkeit im Beruf günstigsten Einfluß haben wird. Alle diese Umstände berechtigen zu dem Urteil, daß das verflossene Jahrzehnt in der Geschichte des höheren Schulwesens eine hervorragende Stelle einnehmen wird.

Berlin. A. Tilmann.

Denkmäler-Archive in Schulen.

Hier in Göttingen wurde vor einem guten Jahr eines der wenigen Steinhäuser aus gotischer Zeit abgebrochen. Vergebens versuchte ich noch im letzten Augenblicke, es durch den Hinweis auf die hohen Abbruchkosten zu retten. Die mächtigen Giebel neigten sich und auf den dicken Mauern standen die Zerstörer, als gelte es, die Bastionen einer Vaubanschen Festung zu schleifen. Die prächtigen Steine schichtete ein Unternehmer zusammen, und den Platz des alten, vielleicht ritterlichen Steinwerks nimmt heute der Hof des Konsumvereins ein.

Inzwischen werden draußen vor den Toren zahlreiche neue Villen gebaut, und als ich jüngst an einer solchen das Abladen alter Steine beobachtete, fand ich meine Freunde aus dem Steinwerk wieder, auch den verstümmelten Zweipaß eines gotischen Fensterchens mit einem breiten Stück der Leibung. Am nächsten Tage war beides lotrecht, das innerste nach außen, in Fundament und Sockel

vermauert und damit endgültig in den Naturprozeß des ewigen Werdens und Vergehens aufgegangen. Ob jemand beizeiten Mittel und Wege gefunden hat, das alte Gebäude und seine nicht üblen Einzelheiten kunstgerecht oder wenigstens liebevoll aufzunehmen, weiß ich nicht. Aber der ganze Hergang und der lebhafte Wunsch, es möchte doch ja einer getan haben, machte mir meine lang zurückliegende Gymnasiastenzeit wieder lebendig, wo ich in den alten Straßen von Osnabrück derartigen Häusern, Fenstern, Türen und Türmen nachspürte und wiederholt die etwas zweifelhafte Genugtuung erlebte, daß nach dem Abbruch meine Zeichnungen die zwar nicht sehr brauchbaren, aber einzigen Zeugen der verschwundenen Herrlichkeiten waren. Als ich später, als junger Doktor, auch in der Heimatkunde meine Sporen verdienen wollte und über Osnabrücker Bauern- und Bürgerhäuser arbeitete, da sind mir die umständlichen und dilettantischen Zeichnungen und Aufnahmen meiner Sekundaner- und Primanerjahre vielfach doch zustatten gekommen. Ich maß freilich ohne Zollstock, mit Abschreiten, beliebigen Bindfäden und Taschentuchlängen, aber bei der Einheitlichkeit meiner primitiven Maßstäbe kamen wenigstens im ganzen richtige Verhältnisse heraus. In manchen Fällen genügte die bloße Ansicht oder eine flüchtige Skizze. Aber ich empfand doch schmerzlich den Mangel an richtiger Anweisung, sobald ich meine Ziele höher steckte; und bei mühsam gewonnenen Beobachtungen an Dachkonstruktionen auf dunklen Böden oder an Bauernhäusern mit bissigen Hunden (oder solchen, die ich dafür hielt), ärgerte mich selbst die Unzulänglichkeit der Wiedergabe doppelt. Von Perspektive war in unseren Schulen nicht die Rede; Projektionen und Schnitte wurden im besten Falle einmal an den einfachsten Profilen geübt; auch hier nie nach dem Objekt, sondern nur nach Vorlagen. So brachten mich schon Abweichungen vom rechten Winkel in Verlegenheit, und ich erinnere mich noch deutlich des gutgemeinten aber mich doch beschämenden Gelächters eines Onkels, der auf einem meiner Sammelhefte das gar zu aufrichtige Motto fand: „Diese Pläne machen keinen Anspruch auf Genauigkeit."

Solche persönlichen Freuden und Leiden mußte ich erwähnen, um begreiflich zu machen, mit welchem Entzücken ich von Anregungen und Plänen Kenntnis genommen habe, die in einem Ministerialerlaß vom 7. Februar d. J. niedergelegt sind und zunächst nur bezwecken, dem ohnehin im erfreulichsten Aufschwung begriffenen Zeichenunterricht neue Anregungen zu bieten. „Wie die Ausstellungen von Schülerarbeiten aus dem Zeichenunterrichte der höheren Schulen und der Lehrerbildungsanstalten in den letzten Jahren gezeigt haben, ist seit dem Erscheinen der neuen Lehrpläne das Interesse an der zeichnerischen Wiedergabe der heimischen Bau- und Kunstdenkmäler stetig gewachsen." „Durch die neuen Bestimmungen über das Linearzeichnen an den Realanstalten (Z.-Bl. 1908, 793) und die neuen Lehrpläne für die Lyzeen und Studienanstalten ist zu dem freihändigen Zeichnen nach Gebäuden und Gebäudeteilen das Darstellen von Bauwerken in Projektion und konstruierter Perspektive hinzugetreten. Der Zeichenlehrer, in dessen Hände die Unterweisung in beiden Arten der Darstellung liegt, hat dadurch die Möglichkeit, Aufgaben zu stellen, deren Lösung sowohl gebundenes wie freihändiges Zeichnen verlangt. Wenn er diese Freiheit benutzt, um an Stelle des zurzeit etwas zu weit ausgedehnten Zeichnens und Malens nach ausgestopften Tieren und sogenannten

Stilleben die Schüler und Schülerinnen einfache Bau- und Kunstdenkmäler oder Teile davon aufnehmen und darstellen zu lassen, so wird er nicht nur das Interesse an dem Zeichenunterricht bis in die oberen Klassen rege behalten und steigern können, sondern auch in der Lage sein, bei seinen Schülern Verständnis und Liebe für die heimischen Kunstformen zu erwecken."

Das bedeutet so ziemlich alles, was ich einst entbehrt habe und ich beglückwünsche meine Söhne, daß sie nun auch diese schöne und hilfreiche Sprache lernen können. Was ein solches Zeichnen zur Unterstützung auch des geschichtlichen Unterrichts bedeutet, brauche ich nicht darzulegen. Kommt einmal die Zeit — und ich hoffe, daß sie nicht mehr fern ist —, wo besonders geeignete Kandidaten des höheren Lehramts auch die Lehrbefähigung im Zeichnen erwerben, daß also etwa gelegentlich der deutsche, der Geschichts- und der Zeichenunterricht in einer Hand liegen, so kann hier die Verbindung eine überaus fruchtbare werden. Die schönen Talente sind verteilt nach Gnade; aber so gut ein hervorragender Mathematiker hierzulande einen ausgezeichneten Musikunterricht gibt, so gut könnte ich mir einen Historiker oder Literarhistoriker denken, dessen Zeichenunterricht die höchste Lust sein müßte. Er würde zuletzt auch einmal Gebälke, Bögen und Gewölbe analysieren, Stilwandlungen entwickeln und Verbindungen suchen nach anderen historischen und ästhetischen Phänomenen. An irgend einer Stelle durch eigenes Beobachten und Zeichnen in das Wesen und das Leben der Formen, einerlei des 13. oder des 18. Jahrhunderts einzudringen, wäre hundertmal besser, als die übliche Kunstgeschichte, die durch die ganze Weltgeschichte reist und als Mittel eines sehr passiven und oberflächlichen Genusses leider ein Lieblingsfach talentvoller Primaner und Studenten geworden ist.

Es darf hier auch zum Überfluß gesagt werden, daß gerade das Messen, Zerlegen und innerliche Verstehen der Denkmäler ein wirkliches Eindringen in das Objekt, ein Aufsaugen seiner Formen zugleich fordert und schenkt, wie es bei dem bequemen „Knipsen" unserer Kodaks völlig ausgeschlossen ist. Ich kann aus eigener Erfahrung sagen, daß mir die Stilformen gewisser in Osnabrück besonders reich vertretener Zeiten unauslöschlich im Gedächtnisse haften, weil ich sie — leider mit viel Radiergummi —, Zug um Zug von den Objekten abgelesen habe. Ähnlich ist es mir später gegangen; meine Kunstreisen waren zum Ärger meiner Freunde etwas zeitraubend; aber ich nahm mehr mit als sie auf Films und Platten.

Man redet heute auch sehr viel von der Verbesserung des Geschmacks und von Anregungen für das heimische Gewerbe. Das alles ist Mode und wird wechselnde Mode bleiben, solange nicht ein ganz anderes Qualitätsgefühl gerade in die Kreise der Besteller eingezogen ist. Ich glaube, auch hierfür hat die intime Beschäftigung mit dem Objekt, die Gewöhnung an präzises Sehen und Messen, die Erziehung zu einem sicheren Raumgefühl an den realen Denkmälern alter oder neuer Kunst eine geradezu fundamentale Bedeutung.

Aber alle diese Dinge liegen schließlich außerhalb meiner Kompetenz. Die für den Historiker erfreulichste und bedeutendste Anregung des erwähnten Erlasses liegt in der Bezugnahme auf die tatsächliche oder ideelle Konservierung der heimischen Kunst- und Geschichtsdenkmäler durch die angedeuteten neuen Aufgaben des Zeichenunterrichts. „Besonders zu begrüßen wäre es, wenn diese

Übungen dazu benutzt würden, um solche Denkmäler aufzunehmen, deren Bestand durch die bauliche Entwicklung des Schulortes gefährdet erscheint. Es kann sich dabei natürlich nicht um das Aufnehmen großer Bauwerke handeln, wohl aber bieten die kleineren, an sich unscheinbaren und darum in ihrem Werte oft unterschätzten Bauten und Bauteile dem Zeichenunterrichte eine große Zahl gut zu bewältigender und auch für die Denkmalspflege bedeutungsvoller Aufgaben dar. Einfache typische Bauten, Bauernhäuser, kleine Kapellen, Pforten, Möbel, Grabsteine, Friedhofsportale, Gartenhäuschen, Zäune und was sonst an Werken dieser Art dem Verfall und der Zerstörung ausgesetzt ist, kann von den Schülern und Schülerinnen der oberen Klassen leicht aufgenommen werden und würde, wenn die Zeichnungen der Schule verblieben, ein schätzbares Material für die Pflege und das Studium der heimatlichen Denkmäler abgeben."

An Aufgaben ist in der Tat schwerlich irgendwo ein Mangel. Manche Gegenden sind überreich an eigentlich mittelalterlichen Bauten, andere an der Pracht des Barock. Den einseitigen Purismus, der zugunsten eines Modegeschmacks alles andere vernichtete, haben wir glücklich überwunden und vorübergehend ist sogar der Biedermeier modern. Eben deshalb wird überall mehr Überfluß als Mangel zu beklagen sein.

Unaufhaltsam rücken die geschlossenen Kolonnen unserer Mietshäuser in die alten Gartenreviere der großen und kleinen Städte vor; massenhaft müssen die reizendsten Gartenhäuser des 18. und frühen 19. Jahrhunderts fallen; malerische Pforten und hübsche Einfriedigungen oft dem Terrain aufs feinsinnigste angepaßt, müssen verschwinden. Da ist mit dem Sinn für die Formen manchmal auch das Herz derjenigen zu rühren, die's angeht. Und dann, welche Fülle von zeichnerischen Aufgaben bietet selbst in ganz großen Städten ein alter Friedhof in Steinen, Gittern, Grabkapellen. In und an Kirchen finden sich fast durchweg lohnende Portale, kleine Fenster, Wendeltreppen, Taufsteine, Kirchenstühle, Grabsteine. Welcher Reiz, mit den jungen Lateinern Inschriften zu entziffern, die Verse herauszubringen und zu übersetzen! Dann merken sie erst, was sie können und erweitern auf das erwünschteste den kanonischen Wortschatz. Heute stolpern angehende Historiker schon über jede Zeile mittelalterlichen oder Humanistenlateins.

Auch das Wappenzeichnen kann von dem Geschichtslehrer gelegentlich zu Anregungen benutzt werden. Wird dabei mehr gefragt, als im Augenblick beantwortet werden kann, so läßt sich die Frage ja weitertragen. Jedenfalls liegt offenbar ein nicht geringer Wert dieses Zeichnens nach den Denkmälern darin, daß es nicht nur das Sehen und Verstehen von Formen fördert, sondern für viele überhaupt erst ein Verhältnis zu diesen Werken vermittelt, zu verborgenen Schönheiten und ganz neuen Werten. Wenn das Interesse der Schüler erst rege geworden ist, so werden sie selbst mehr Gegenstände in Vorschlag bringen als in Jahrzehnten gezeichnet werden können.

Geht nun aber die Absicht dahin, zugleich der Denkmalspflege auch materiell und unmittelbar zu dienen, dann werden alle die Forderungen doppelt unterstrichen werden müssen, die ohnehin das technische Empfinden des Zeichenlehrers zu stellen geneigt ist: Neben der so oder so gefaßten allgemeinen Ansicht der genaue Grund-

riß, Aufriß, Querschnitt — alles das gemessen und in einheitlichem Maßstab (oder teilweise in bestimmter Vergrößerung) wiedergegeben. Hier überall wird aufs neue die unersetzliche Bedeutung des Zeichnens gegenüber der Photographie hervortreten. Es wird auch gefordert werden müssen die genaue Datierung aller Aufnahmen, eine möglichst genaue Orts- (oder Besitz-)bezeichnung, womöglich durch einen Lageplan; endlich auch Angaben über Material und Technik, Holz und Steinsorten, was alles zu den erwünschtesten Belehrungen Anlaß gibt.

Wird an den höheren Schulen die Sammlung derartiger Aufnahmen in besonders wohlgelungenen und sauberen Ausfertigungen wirklich planmäßig betrieben, so bilden sich förmlich archivalische Sammlungen, die später wieder sehr lehrreich sein werden für die Auswahl und für das Stilgefühl der Zeit, der sie entstammen. Man wird wohl auch (nach den Zeichnungen vergangener Jahrhunderte zu urteilen) die interessante Beobachtung machen, daß dasselbe Objekt in den Augen verschiedener Generationen ein recht verschiedenes Gesicht trägt.

Für die Schüler aber wird es ein Stolz sein, zu diesen Mappen beigesteuert zu haben. Das Denkmalsarchiv der Anstalt wird dadurch zu einer kleinen Ruhmeshalle für die vortrefflichsten Leistungen und ein Ansporn für die Nachkommen.

Der Ministerialerlaß gipfelt in dem Hinweis auf solche Sammlungen. „Um zur Begründung solcher Heimatsarchive in den höheren Schulen und Seminaren anzuregen, ist beabsichtigt, zu Beginn des nächsten Jahres (1911) in Berlin eine Ausstellung von zeichnerischen Aufnahmen heimischer Bau- und Kunstdenkmäler, die von Schülern und Schülerinnen hergestellt sind, zu veranstalten und diese Ausstellung demnächst durch die Provinzen der Monarchie wandern zu lassen.“ Es wird dann vielleicht noch dies und jenes an Wünschen, auch von Seite der Historiker oder Provinzialkonservatoren ausgesprochen, worauf zurückzukommen wäre.

Daß der erwachte Eifer, wie beim Botanisieren und bei der Prähistorie zu einem planlosen und schließlich zerstörenden Raubbau werden könnte, ist bei der Natur der Objekte ausgeschlossen. Daß in den neuen Aufgaben eine neue Belastung von Schule und Schülern liegen sollte, erst recht, da ja gerade eine glückliche Verbindung und Förderung der Hauptfächer erwartet werden darf. Sollte es aber geschehen, daß die Schüler minder begnadeter Gegenden bei ihren Studienfahrten nicht nur viel schlechtes Latein, sondern erst recht viel minderwertige Formen zu Gesicht bekämen, so würden sie eben davon einen nicht geringen Gewinn haben. Denn nichts fehlt unserem Schulhumanismus und unserer akademischen Kunsterziehung mehr, als der Kontrast zum klassischen, zum großen Stil. Was für die alten Humanisten und die Künstler der Renaissance und wieder für die Entdecker des 18. Jahrhunderts die Hauptsache war, die Erquickung des gestillten Durstes, das Erlebnis des Schöneren, die Ahnung des Höchsten, das erfordert die nicht bloß kritische Beschäftigung mit dem Durchschnittsgut ärmerer Zeiten. Was sprechen heißt, weiß erst recht, wer auf das Stammeln hören muß. Wer wissen will, warum Petrarca den Cicero in seine Arme schloß, muß ein scholastisches Traktätlein lesen und wer die volle Musik der antiken Kunst hören will, muß das dünne Pastorale eines Biedermeier genossen haben.

Göttingen. K. Brandi.

Über die Körperbeschaffenheit der zum einjährig-freiwilligen Dienst berechtigten Wehrpflichtigen Deutschlands.

Die preußische Heeresverwaltung hat geglaubt, der Frage näher treten zu müssen, ob die Körperbeschaffenheit der Zöglinge unserer höheren Schulen im Niedergange begriffen sei und somit der Wehrhaftigkeit Deutschlands ernste Gefahr von dieser Seite drohe. Daher ist in der Medizinalabteilung des Kriegsministeriums in den letzten Jahren ein umfangreiches statistisches Material vom Stabsarzt Dr. Schwiening unter Mitwirkung von Oberstabsarzt Dr. Nicolai, der die Frage der Sehkraft untersucht hat, verarbeitet und Mitte vorigen Jahres veröffentlicht worden.*)

Das Buch ist bisher gemäß seiner allgemeinen Tendenz meistens gegen die höhere Schule ausgebeutet worden. Ich habe mich mehrfach um eine objektive Auswertung der darin gebotenen Statistik bemüht und stelle auf Wunsch auch hier das Wesentliche zusammen.

In den Jahren 1904 bis 1906 wurden Zählkarten über 80 454 junge Leute, die sich zum einjährigen Dienste stellten, in allen deutschen Landen ausgefüllt. 27 804 wurden als zurzeit untauglich erklärt und mußten bei der Zusammenstellung ausscheiden, da das Ergebnis ihrer endgültigen Abfertigung noch nicht bekannt war. Es blieben also 50 650 übrig, die deshalb keine „Auslese" bildeten, weil in ihnen die Zurückgestellten der früheren Jahrgänge enthalten waren. Darum waren die Verfasser wohl berechtigt — was bestritten worden ist — auch ohne Berücksichtigung der 27 804 Ausgeschiedenen ein annähernd richtiges Ergebnis in ihren Berechnungen zu sehen. Eine Bearbeitung des gesamten Stoffes ist in Aussicht gestellt. Von den 50 650 Abgefertigten waren 50 407 auf Grund eines Schulzeugnisses zum einjährigen Dienst berechtigt. Hiervon waren 32 594, d. h. **67,4** v. H. tauglich, 17 813, d. h. 35,3 v. H. dauernd untauglich. „Dieser Tauglichkeitsquotient kann als ungünstig nicht bezeichnet werden", wenn man ihn mit den allgemeinen Aushebungsergebnissen vergleicht, die etwas schlechter sind. In dem Zeitraum von 1894 bis 1904 waren nach Koerting im Militärwochenblatt 1909, Sp. 2136, von den sonstigen Militärpflichtigen nur **57,3** v. H. tauglich. Dabei will der Verfasser unserer Schrift allerdings berücksichtigt wissen, daß an die Einjährigen die zulässig geringsten körperlichen Anforderungen gestellt werden dürfen. Auch habe der Arzt bei der Untersuchung der anderen Wehrpflichtigen eine große Auswahl und sei daher bei zweifelhafter Tauglichkeit eher geneigt, Zurückstellung oder Ausmusterung zu empfehlen. Trotzdem wurden in den Jahren 1904 bis 1906 von 100 Einjährigen 6 v. H., von 100 anderen Mannschaften des ersten Dienstjahres aber 6,3 v. H. als dienstunbrauchbar entlassen. Jedenfalls kann die höhere Schule auf einen Unterschied von 7,4 v. H. zu ihren Gun-

*) Berlin 1909, August Hirschwald, unter dem Titel dieses Berichts. 197 Seiten, mit 15 Kurventafeln und 7 Karten. Heft 40 der Veröffentlichungen aus dem Gebiete des Militär-Sanitätswesens, herausgegeben vom Kriegsministerium.

sten mit Befriedigung blicken. Außerdem wäre die Tauglichkeitsziffer bei ihren Zöglingen der übrigen Körperbeschaffenheit nach höher, wenn nicht Augenfehler eine verhältnismäßig große Zahl untauglich machten. Es wurden von den zum einjährigen Dienst (e. D.) Berechtigten 10,3 v. H., von den übrigen Wehrpflichtigen in derselben Zeit nur 4,4 v. H. Augenbrechungsfehler wegen als untauglich erklärt. Fast gleich ist bei beiden Arten von Wehrpflichtigen die Zahl der wegen allgemeiner Schwächlichkeit, schwacher Brust usw. Ausgemusterten: 36,4 v. H. bei den zum e. D. Berechtigten und 35,4 v. H. bei den anderen. Dr. Schwiening sucht allerdings in diesem Verhältnis einen Grund zum Vorwurf für die höheren Schulen. „Es hätte a priori angenommen werden können, daß bei den zum e. D. Berechtigten infolge der besseren sozialen Verhältnisse, aus denen sie kommen, sowie unter Berücksichtigung des vielfach bedeutend höheren Lebensalters, in dem die Untersuchungen stattgefunden haben, der Anteil der Schwächlichen und in der Entwicklung Zurückgebliebenen geringer sein müßte als bei den sonstigen Militärpflichtigen." Aber sollten nicht diese Vorteile der zum e. D. Berechtigten aufgewogen werden durch die Erbschaft gewisser Schwächen, die die aufreibenden Einwirkungen einer höheren Kultur und einer sitzenden, dem Verkehr mit der verjüngenden Natur z. T. abgewandten Lebensweise bei ihren Eltern und Voreltern hervorgerufen haben? Daß wir es hier nicht mit Schädigungen der Schule zu tun haben, dafür spricht wohl auch die Tatsache, daß die Zustände der allgemeinen Schwächlichkeit während des Schulbesuchs nicht zu-, sondern ab nehmen: von den jungen Leuten, die die Schule nur bis zum 16. Lebensjahre besucht hatten, waren 15,2 v. H., von denen, die bis zum 20. Lebensjahre und länger auf der Schule gewesen waren, nur 11,2 v. H. aus diesem Grunde untauglich. Die Ergebnisse der Berechnungen nach Pignet lehren ein Gleiches. Der Franzose Pignet zählt die Zentimeter des Brustumfanges bei der Ausatmung und die Kilogrammzahl des Gewichts zusammen und zieht die Summe von der Zentimeterzahl der Körpergröße ab. Je größer die Differenz, desto geringer erscheint ihm die Tauglichkeit. Berücksichtigt man bei unserer Berechnung die Länge des Schulbesuchs, so ergibt sich, daß das Mißverhältnis zwischen der Körperlänge und der sonstigen Körperentwicklung bei langem Schulbesuch sich vermindert. Dabei fällt es m. E. kaum ins Gewicht, daß junge Leute, die länger als bis zum 19. Lebensjahre sich auf der Schule aufgehalten hatten, eine etwas geringere Tauglichkeitsziffer, 63,2 v. H., als die mit normalem Schulbesuch, 65,5 v. H., zeigten. Waren doch diese wieder denen überlegen, die schon mit dem 16. Lebensjahre die Schule verlassen hatten, 63,8 v. H. Auch weist die verlängerte Schulzeit schon auf Umstände hin, die als Gründe verminderter Tauglichkeit gelten können: körperliche Schwachheit oder frühzeitiger Genuß ablenkender und den Körper schwächender Vergnügungen. Und da es sich in diesem Falle doch auch um eine Charakterschwäche handelt, werden gerade solche junge Leute die Zahl derer vermehren, die in der Zeit zwischen Schule und Heeresdienst unhygienisch leben. (S. unten.).....

Bedenklich erscheint mir, daß man Krankheiten des Herzens und der großen Gefäße bei 14,7 v. H. der zum e. D. Berechtigten und nur bei 5,8 v. H. der übrigen Wehrpflichtigen, und Krankheiten der Lungen und des Brustfells bei 4,5 v. H.

der ersteren und nur bei 1,9 v. H. der letzteren angegeben findet. Erfreulich ist es dagegen, daß die Zahl der wegen Nervenkrankheiten Ausgemusterten ganz gering war, 1 v. H. (wozu allerdings noch bei 0,41 Epilepsie und bei 0,24 Geisteskrankheiten kamen). Auch die Verbiegung der Wirbelsäule, die ja als eigentliche Schulkrankheit angesprochen wird, war nur bei wenigen, bei 1,4 v. H., der Grund zur Untauglichkeit. Als willkommenes Ergebnis kann es auch angesehen werden, daß die zum e. D. Berechtigten nicht unwesentlich größer waren als die übrigen und daß bei ihnen mit der Größe die Kräftigkeit des ganzen Körpers Schritt hielt. Längerer Schulbesuch erschien auch hierbei als kein Hemmnis der körperlichen Entwicklung, im Gegenteil.

Ganz besonders entlastend spricht nun noch für die Schule die Beobachtung, daß die Tauglichkeit sich mindert, je länger die jungen Leute die Schule hinter sich hatten, daß also die Untauglichkeit vielfach durch Einflüsse herbeigeführt wird, die erst nach der Schulzeit einsetzen. Wenn auch in Betracht gezogen werden muß, daß bald nach der Schulzeit nur die Kräftigsten sich zum Dienste stellen (15 v. H.), so tritt die genannte Tatsache doch so klar bei den verschiedensten Zusammenstellungen hervor, daß sie nicht angezweifelt werden kann. Auch die Berechnungen nach Pignet erweisen sie. „Je länger bei jeder Schule der Schulbesuch gedauert hat und je kürzer die Zwischenzeit bis zur Meldung zum Diensteintritt gewesen ist, desto günstiger stellte sich die nach der Pignetschen Formel gemessene körperliche Entwicklung dar und desto niedriger war die Zahl der wegen allgemeiner Schwächlichkeit, schwacher Brust und Erkrankungen der Lungen als dienstuntauglich Ausgemusterten — und umgekehrt. Die Regelmäßigkeit und der Parallelismus in diesen Reihen (einfache Statistik und Pignetsche Berechnung) ist doch zu auffällig, um allein auf Zufälligkeiten zurückgeführt werden zu können." Die Gründe für diese Erscheinung liegen ja auch zutage. Die Ungebundenheit des Lebens birgt manche Gefahren für den jugendlichen Körper in sich. Bei einer Beurteilung der Militärtauglichkeit der zum e. D. Berechtigten darf daher dieses Moment nicht außer acht gelassen werden.

Eine besondere Beachtung haben die Verfasser d e r Frage geschenkt, ob die Zöglinge der verschiedenen Schulen einen Unterschied in der Tauglichkeit erkennen lassen. Alle Erscheinungen sind auch von diesem Gesichtspunkte aus untersucht worden. Das Ergebnis ist fast überall das Gleiche: die neunklassigen Lateinschulen, voran das Gymnasium, stehen schlechter als die lateinlosen Schulen; am besten schneiden nächst den Landwirtschaftsschulen und Seminaren die Oberrealschulen ab. Es waren tauglich

von den	Gymnasien 62,2 v. H.	oder	15 696	von	25 246
„ „	Realgymnasien 64 v. H.	„	4 344	„	6 791
„ „	Progymnasien 64,5 v. H.	„	202	„	313
„ „	Realprogymnasien 66,9 v. H.	„	95	„	142
„ „	Oberrealschulen 67,7 v. H.	„	2 774	„	4 026
„ „	Realschulen 66,0 v. H.	„	5 970	„	8 593
„ „	Landwirtschaftsschulen 83,4 v. H. .	„	501	„	601
„ „	Seminaren 73,1 v. H.	„	2 127	„	2 910

Die Zahlen der von sechsklassigen Lateinschulen Entlassenen sind so gering, daß sie kaum ein Ergebnis von dauerndem Werte darstellen und die Lateinschule nicht entlasten können. Übrigens stellten Gymnasium und Realgymnasium nicht nur die wenigsten Tauglichen, sondern es fanden sich bei ihnen auch die höheren Untauglichkeitsgrade. Bei den Gymnasiasten waren mit Ausnahme der allgemeinen Schwächlichkeit alle Hauptgruppen der Fehler am häufigsten vertreten. Erheblich zahlreicher waren bei ihnen schwere, dauernde Untauglichkeit bringende Lungenerkrankungen.

Es ist erklärlich, daß von dieser Stelle aus sowohl von den Verfassern als auch von Berichterstattern Angriffe gegen das Gymnasium gerichtet worden sind. Aber obwohl ich selbst geneigt bin, in dem Normallehrplan der Lateinschulen eine zu große Belastung des Knabenalters zu sehen, führt mich doch die Gewöhnung, alle denkbaren Gründe einer Erscheinung aufzusuchen, dazu, gegen die Beweiskraft der mitgeteilten Zahlen folgende schwerwiegende Bedenken zu hegen: 1. Die Zahlen der Untersuchten waren für die Schulgattungen zu verschieden. Man kann unmöglich aus der Körperbeschaffenheit von 4000 Oberrealschülern dasselbe folgern wie aus der von 25 000 Gymnasiasten. Je geringer die Zahl, desto eher können Zufallsergebnisse vorliegen. So erklärt auch Griesbach in seiner Anzeige der Schrift (Straßburger mediz. Zeitschr., 12. Heft, 1909) die Verschiedenheit in der Tauglichkeitszahl der Oberrealschüler und der Realschüler aus der verschiedenen Zahl der Untersuchten (4026 und 8593). 2. Aber selbst wenn die Zahl der Untersuchten bei den Schulgattungen annähernd gleich wäre, könnten die Tauglichkeitszahlen nicht ohne weiteres zu Schlüssen auf die gesundheitliche Einwirkung der Lehrpläne verwandt werden. Die Tauglichkeit ist ein Produkt aus mehreren Faktoren, von denen die geistige Belastung durch die Schule vielleicht einer ist, sicher aber nicht der wichtigste. Das ist die ererbte Widerstandsfähigkeit, und diese ist wieder bedingt von der Widerstandskraft der Familie und der der Rasse. Wir Deutschen sind nicht mehr die gens sincera et tantum sui similis des Tacitus. Der langgewachsene, langschädelige, blonde Menschenschlag der Meeresküste ist eine andere Rasse als die kleinere, brünette, rundköpfige mancher Gebirgsgegenden. Zwischen beiden steht die große Masse der Mischlinge. Zu dieser Verschiedenheit der erblichen Anlagen tritt die Verschiedenheit der Daseinsbedingungen der ganzen Bevölkerung einer Gegend und der einzelnen Familie, tritt schließlich die Verschiedenheit in dem Gesundheitszustande der einzelnen Kinder und der hygienischen Bedingungen, unter denen das Kind heranwächst. Alle diese Unterschiede sollte man außer acht lassen bei der Beantwortung der Frage: Wie wirken die Lehrpläne auf den Gesundheitszustand? Ich meine, sie sind so wichtig, zugleich aber auch so schwer zu fassen und rechnerisch festzulegen, daß uns jede sichere Grundlage zur Beantwortung der Frage fehlt. Die oben angeführten Tauglichkeitszahlen beweisen daher nichts, so lange nicht der Nachweis geführt ist, daß die genannten Unterschiede nicht oder bei allen Schulgattungen in gleichem Maße vorhanden sind. Den großen Einfluß der Daseinsbedingungen auf die Entwicklung der Jugend haben übrigens die Verfasser selbst an andern Stellen nachdrücklich betont, zu nachdrücklich sogar, denn das hat sie für anthropologische Erwägungen unzugänglich gemacht, trotzdem doch schon

die Verschiedenheit der Körpergröße in den einzelnen Landesteilen und sogar in den einzelnen Schulgattungen sie darauf hätte hinweisen müssen. Ist es Zufall, daß die Gymnasien die größten Leute stellten und daß diese auch die kräftigsten waren, während bei Oberrealschülern und Realschülern die mittlere Größe die meisten Tauglichen aufzuweisen hatte? Ist es Zufall, daß bei den Gymnasiasten Zustände allgemeiner Schwächlichkeit am seltensten waren? Oder haben wir hierin Rassemerkmale zu erkennen? Vielleicht liegt eine Bestätigung der von Anthropologen vertretenen Ansicht vor, die arische Rasse sei die eigentliche Kulturträgerin und sie stelle die meisten Kämpfer auf allen rein geistigen Gebieten. Ihre Schule wäre danach bis zum Jahre 1900 das Gymnasium ausschließlich gewesen und wäre es auch jetzt noch vorwiegend. Dann würden auch gewisse Schwächezustände bei der Gymnasiastenwelt leicht ihre Erklärung finden. Sicherheit könnten anthropologische Messungen allein gewähren.

Wenn nun auch der Vorwurf, die höhere Schule oder eine besondere Schulgattung verderbe unsere Jugend körperlich im allgemeinen nicht aufrecht erhalten werden kann, so wäre es doch falsch, sich in zu große Sicherheit zu wiegen. Insbesondere verdient das, was über die Pflege der Sehkraft gesagt wird, vollste Beachtung, zumal die Mängel des Auges oder die Disposition dazu sich vererben. Wenn von den zum e. D. auf Grund eines Schulzeugnisses Berechtigten 44,5 v. H., von den ehemaligen Gymnasiasten 47,8 v. H. Fehler des Sehvermögens hatten, so ist das sehr ernst zu nehmen. Fand doch Cohn in Dorfschulen nur 1,4 v. H., in städtischen Elementarschulen 6,7 v. H., in Mittelschulen 16,3 v. H. Kurzsichtige; unter englischen Studenten waren nur 14 v. H., unter amerikanischen 10 v. H. kurzsichtig. Nicolai schlägt als Mittel gegen das Übel zunächst vor Entlastung der Schüler, besonders von Stunden mit Naharbeit. Leider bedient Nicolai sich hier veralteter Zahlen: er gibt die Stundenzahlen nach den Plänen von 1891 an anstatt den seit 1901 geltenden zu folgen. Daher berechnet er auch die Turnstunden falsch. Unsere Schüler haben lehrplanmäßig drei Turnstunden in der Woche, das macht fürs Jahr 126 und für neun Jahre 1134, nicht 650, wie S. 172 zu lesen ist. Daß es sich bei den Angaben Försters über die Schreibarbeit eines Quartaners (178 Seiten lateinische Hausarbeiten im Halbjahr usw.) nicht um allgemein gültige Zahlen handelt, hätte sich Nicolai wohl sagen können. Vorgeschrieben sind nur alle zwei Wochen Arbeiten, die den Umfang einer Seite wohl kaum überschreiten, die häuslichen Übungssätze werden viele Lehrer mündlich geben lassen. Was Nicolai über vernünftigen Sport und über die Einsetzung von Schulärzten sagt, die auch kurzsichtige Schüler vor weiterem Studium beizeiten warnen sollten, möchte ich mir aneignen. Viel könnten m. E. auch die Schüler selbst zur Erhaltung ihrer Sehkraft tun, denn sie liegen auch in guten Bänken mit der Nase auf den Büchern und üben das Auge nicht im Fernblick. Sehr beachtenswert sind daher die Bemühungen des Hauptmanns v. Ziegler um eine Erziehung der Schüler zur Augenpflege. Daß die Gelegenheit, das Auge im Fernblick zu üben, wesentlich zur Erhaltung der Sehkraft beiträgt, beweist auch die Ungleichheit der Zahl der mit Augenschwäche Behafteten in den verschiedenen Landesteilen. Es schwankt die Zahl zwischen 33,7 v. H. mit Augenfehlern überhaupt, 24,5 v. H. mit Kurzsichtigkeit Belasteten in Schleswig-Holstein

und 51,3 bezw. 40,8 in den Thüringischen Staaten. „Schiffahrt, Ruder- und Segelsport, Angelsport, Schlittschuhsport rufen die Jugend (in Schleswig-Holstein) ins Freie, wo sich der Geist ausruht, der Körper stählt, das Auge von der engbegrenzten Schulstube über weite Fernen blickt.“ Und so steht im allgemeinen die Ebene besser da als das Gebirge. Die größte Zahl der Kurzsichtigen fand sich in Bayern, in Preußen wies sie Schlesien auf neben Berlin. Ähnlich verhielt es sich mit der ganzen Kräftigkeit der Dienstpflichtigen, die einen gewissen Parallelismus mit der Verteilung der Kurzsichtigkeit zeigte. Nach der Tauglichkeit hatten die Landesteile folgende Reihenfolge: Es stellten

Ostpreußen 73,2 v. H., Thüringische Staaten 73,1, Elsaß-Lothringen 72,5, Hannover mit Oldenburg und Braunschweig 71,3, Pommern 70,7, Mecklenburg 70,7, Baden 69,5, Hessen 69,5, Königreich Sachsen 68,8, Westpreußen 68,7, Provinz Sachsen mit Anhalt 67,0, Württemberg 66,8, Hansastädte 65,4, Hessen-Nassau mit Waldeck 65,2, Brandenburg 64,4, Schleswig-Holstein 63,5, Niederbayern 63,5, Mittelfranken 62,6, Posen 62,5, Westfalen mit Lippe 62,4, Oberfranken 62,4, Schwaben 61,8, Rheinland 61,2, Oberbayern 60,6, Pfalz 59,4, Oberpfalz 59,3, Schlesien 56,9, Unterfranken 56,9, Berlin 56.

Nach den Fehlern des Sehvermögens ordneten sich die Landesteile also:

Schleswig-Holstein mit 33,7 v. H., Westfalen mit Lippe, Elsaß-Lothringen, Rheinland, Hessen-Nassau mit Waldeck, Hessen, Ostpreußen mit 41,5 v. H., Hansastädte, Pommern, Hannover mit Oldenburg und Braunschweig, Unterfranken, Württemberg, Mittelfranken, Pfalz, Baden, Brandenburg, Mecklenburg, Provinz Sachsen mit Anhalt, Schlesien, Westpreußen, Posen, Niederbayern, Oberfranken, Berlin, Königreich Sachsen, Schwaben Oberpfalz, Oberbayern, Thüringische Staaten mit 51,3 v. H.

Die Meeresküste, die auch die größten Leute und die meisten Tauglichen stellt, hat auch die wenigsten mit Augenfehler Behafteten. Es scheint also, daß mit der allgemeinen Widerstandsfähigkeit auch die der Augen sich erhält, daß man also mit der allgemeinen Körperpflege auch den Augen einen Dienst erweist. Daß diese Stählung des Körpers außerordentlich wichtig ist und bleibt, beweist das Überwiegen der organischen Krankheitszustände bei den Angehörigen der höheren Stände. Es kann dies die schiefe Ebene werden, auf der die Gesundheit der höheren Gesellschaftsschichten allmählich in einer dem Vaterlande gefahrdrohenden Weise hinabgleitet, wenn nicht mit aller Macht dagegen gearbeitet wird. Aber nicht nur während der Schulzeit, sondern auch später müssen unsere jungen Leute zu einer gesundheitsgemäßen Lebensweise erzogen werden. Manches Gute ist in der letzten Zeit auch hierin geschehen, mehr bleibt noch zu tun übrig. Jedenfalls sollten höhere Schulen und hohe Schulen die Gesundheit ihrer Zöglinge nie aus dem Auge verlieren und aus den Lehren der vorliegenden Schrift Antriebe zu einer noch wirksameren Gesundheitspflege nehmen.

Oliva bei Danzig. Ernst Lentz.

Urteile über die höheren Schulen Preußens aus den Berichten amerikanischer Schulmänner.

Dr. Pritchett, der Präsident der Carnegie-Foundation for the Advancement of Teaching hat die vortreffliche Gepflogenheit, am Ende eines jeden Verwaltungsjahres einen Bericht über die Tätigkeit der ihm unterstellten Stiftung zu veröffentlichen. Da die Carnegie-Foundation für das gesamte höhere Bildungswesen der Vereinigten Staaten und Kanadas eine außerordentliche Bedeutung gewonnen hat und die Probleme, die sich ergeben, unter Dr. Pritchetts Leitung sorgfältig von berufenen Kräften untersucht werden, bringen diese Veröffentlichungen nicht nur Amerikanern, sondern auch Ausländern wertvolles Material. Der Bericht für 1909 ist für uns Deutsche besonders interessant, weil er zum erstenmal Urteile aus den Berichten der amerikanischen Schulmänner bringt, die als Austauschlehrer an preußischen höheren Schulen gewirkt haben. Dr. Pritchett faßt die einzelnen Berichte zu einem gedrängten allgemeinen Bericht zusammen, in dem er zum Teil mit den eigenen Worten der Austauschlehrer die Punkte hervorhebt, die ihm für amerikanische Lehrer besonders wertvoll erscheinen. Dies gibt uns die willkommene Gelegenheit, einerseits einiges zu erfahren, was den amerikanischen Kollegen an unseren Einrichtungen aufgefallen ist, anderseits einige Seitenblicke vom amerikanischen Standpunkt aus auf das Unterrichtswesen in den Vereinigten Staaten zu werfen. Dies dürfte für uns um so wertvoller sein, als diese Urteile von Herren herrühren, die über eine praktische, zum Teil langjährige Erfahrung im amerikanischen Schuldienst verfügen, und in Deutschland nicht nur etwa eine Anzahl Anstalten flüchtig besucht haben, sondern mindestens an einer ein halbes oder ein ganzes Schuljahr hindurch tätig gewesen sind und so ihre Organisation und Arbeit aus eigenem Augenschein als Mitglied des Kollegiums kennen gelernt haben. Es läßt sich nicht leugnen, daß bei dem an und für sich löblichen Reformeifer, der einen großen Teil unserer Schulmänner und unserer gebildeten Bevölkerung ergriffen hat, Darstellungen fremder Einrichtungen und Vergleiche dieser mit den unsrigen gegeben worden sind, die falsche Vorstellungen bei allen erwecken mußten, die nicht über eine genauere Kenntnis der fremden und eigenen Einrichtungen verfügen konnten. Es ist keinem Einsichtigen verborgen, daß in einem solchen Verfahren die Gefahr liegt, das Gute, das sich bei uns findet, zu gering, dagegen das Gute, das sich in der Fremde findet, unter Vernachlässigung der sich dort fühlbar machenden Mängel zu hoch anzuschlagen. Je mehr aber nicht nur Schulmänner, sondern auch die Eltern unserer Schüler in die Lage versetzt werden, die verschiedenen Seiten der verschiedenen Systeme ruhig und sachlich zu betrachten, um so besser werden die Wege zum wirklichen Fortschritt geebnet. Es sei daher gestattet, im folgenden die wesentlichsten Punkte des amerikanischen Berichtes herauszuheben. Manches daraus dürfte nicht nur Interesse, sondern geradezu Überraschung hervorrufen.

Beim vergleichenden Studium der Organisation unserer höheren Schulen und der amerikanischen High-School*) ist den Herren als der charakteristischste

*) Die High-School schließt sich an die Elementarschule an und bietet in der Regel 4 Jahreskurse für Schüler und Schülerinnen von 14—18 Jahren.

Unterschied aufgefallen, daß wir versuchen, den verschiedenen Arten von Schülern durch verschiedene Schulgattungen, von denen jede auf ein bestimmtes Ziel zugeschnitten ist, gerecht zu werden, während man in den Vereinigten Staaten in einer einzigen Schule die verschiedenen Arten der Ausbildung zur Auswahl bietet. Sie finden, daß bei uns eine Gruppe von Fächern den Mittelpunkt bildet, um den sich die ganze Arbeit der Schule dreht. Hierdurch werden die Kräfte der Schule nicht nach den verschiedensten Richtungen zersplittert, und die Schüler erhalten eine lange konzentrierte Ausbildung in wenigen wohlgewählten Fächern. Dies erscheint ihnen als ein Grund dafür, daß sowohl die deutschen Knaben ihren Studien mit größerem Ernste gegenübertreten, als es gewöhnlich in amerikanischen Schulen der Fall ist, als auch die deutschen Eltern ein größeres Interesse an den Erfolgen ihrer Kinder in der Schule nehmen. Für unsere Eltern, eifrige wie nachlässige, sowie für die Parteigänger unentgeltlichen Unterrichts, mag die folgende Stelle von Interesse sein: „Die Mitarbeit der Eltern ist bemerkenswert und von großer Bedeutung für den Erfolg der Schule. Die Eltern besuchen nicht den Unterricht und kritisieren die geleistete Arbeit, aber besprechen sich häufig nicht nur mit den Direktoren, sondern auch mit den Lehrern. Sie lassen sich die Erziehung ihrer Kinder sehr angelegen sein und sind bisweilen sogar übereifrig in ihrem Bemühen, die Kinder zu größerem Fleiß in der Erfüllung ihrer Schulaufgaben zu zwingen. Ein amerikanischer Knabe erklärte einst seinem Lehrer, daß er immer seine Aufgabe für die Klavierstunde zuerst erledigte, weil sein Vater dafür zu bezahlen hätte. Der preußische Vater bezahlt in den höheren Schulen Schulgeld, und die Folgerung liegt auf der Hand." Als Hauptnachteil unserer Organisation wird dagegen hervorgehoben, daß diese Konzentration eine zu frühe Spezialisierung im Leben befördere, und daß in kleineren Städten, die sich die verschiedenen Schulgattungen nicht leisten können, eine unbefriedigte Nachfrage nach Schulen bestehe, die für das praktische Leben vorbereiten. In dieser Beziehung entsprächen die High-Schools den Wünschen größerer Kreise besser, aber vielleicht weniger bestimmten Ansprüchen.

Unseren amerikanischen Gästen ist dann ferner vor allem aufgefallen, daß die Lehrer, die sie an der Arbeit gesehen haben, alle wohl ausgebildete Fachleute sind. Dr. Pritchett weist ausdrücklich darauf hin, daß in Preußen alle Oberlehrer Leute von Universitätsbildung sind, die das Unterrichten als ihre Lebensaufgabe betrachten, nicht bloß als ein Durchgangsstadium. Er fügt hinzu, daß solche Leute mit der Gründlichkeit und der Energie lehren, die jeder auf seinen Lebensberuf zu verwenden pflege, und dies wirke auf die Schüler zurück. Die nachfolgenden Ausführungen eines Berichterstatters seien wörtlich gegeben:

„Die Haltung des deutschen Lehrers seinem Berufe und seinen Schülern gegenüber verdient untersucht und nachgeahmt zu werden. 1. ist Lehren seine Lebensarbeit, nicht sozusagen ein Sprungbrett, um ihm den Übertritt in irgendeinen anderen Beruf oder in das geschäftliche Leben zu ermöglichen, wie es oft bei uns der Fall ist. 2. verfügt er über ein gründliches Wissen und ist für seine Arbeit besonders ausgebildet. In anderen Worten, er ist ein Fachmann und besitzt jene Würde und jenen Berufsstolz, die für solche Leute in der ganzen Welt charakteristisch sind. 3. verfährt er mit seinen Schülern als Sachverständiger

mit fachmännischem Geschick, gerade so wie der Arzt mit seinen Patienten, der Offizier mit seinen Soldaten. 4. ist seine Stellung in der Schule sicher gegen die Angriffe Unzufriedener und seine soziale Stellung ihm durch seinen Beruf gesichert. 5. wird nicht von ihm verlangt, daß er im Interesse seiner Schüler ein „Mustermensch" sei. Gute Lebensgewohnheiten und allgemeiner Anstand werden als selbstverständlich vorausgesetzt, aber man erwartet nicht vom Lehrer, daß er vom Arzt, Juristen, Kaufmann oder Beamten in seinen Vergnügungen oder Zerstreuungen verschieden sei. Dieses Fehlen der Heuchelei — daß er etwas unterläßt, nur weil er ein Lehrer ist — und der Umstand, daß er das Leben eines gewöhnlichen Sterblichen in der bürgerlichen Gemeinschaft führt, erhöht sein Ansehen bei den Knaben und ist ein weit gesünderer Zustand, als wenn zum Beispiel der Lehrer nicht rauchen darf, so gerne er es auch möchte, nur „weil es einen schlechten Einfluß auf die Jungen haben könnte". Ich glaube, die Jungen haben mehr Respekt vor einem Mann, der raucht, als vor einem, der es wohl möchte, aber nicht wagt, (wo ihn Leute sehen könnten,) weil die Schulbehörde bestimmt hat, daß er ein Vorbild sein soll. Dasselbe Prinzip trifft für andere Gewohnheiten und Vergnügungen zu. Warum sollen die Anforderungen an den Lehrer verschieden sein von denen, die an andere Männer der guten Gesellschaft gestellt werden? 6. Wenn auch der deutsche Lehrer dahinter her ist, daß sein Gehalt aufgebessert wird — und nebenbei gesagt, darin auch etwas erreicht —, so lebt er doch nicht in beständiger Sorge wegen seiner Finanzen, weil eine bescheidene Pension für ihn und seine Familie bereit steht, wenn die Zeit des Unterrichtens für ihn vorbei ist. Soweit meine Beobachtungen reichen, scheint diese finanzielle Sicherheit nicht darauf hinzuwirken, daß der Stand sich mit Drohnen füllt — das verhindern die Examenskommissionen —, oder daß die, welche schon darinnen sind, Drohnen werden; sie befreit vielmehr diese Männer von quälender Sorge und gestattet ihnen, ihre besten Kräfte ihrer Arbeit zu widmen."

Bezüglich des Unterrichtserfolges wird ferner sehr energisch darauf hingewiesen, daß der amerikanische Knabe von 14 Jahren bei seinem Eintritt in die High-School weit weniger vorgeschritten ist als der deutsche Knabe desselben Alters. In einem Berichte heißt es wörtlich: „Nicht bloß die Kontinuität der Schulpolitik und der Ausbildung*) sichern den deutschen Schulen den hohen Stand ihrer Leistungsfähigkeit. Spezialarbeit wird früh begonnen, wenn auch weniger als 3% der Kinder in Berlin den Kindergarten besuchen. Die frühe natürliche Erziehung wird im Hause erworben. Das Kind, das mit 6 oder 7 Jahren in die Schule eintritt, macht schnelle Fortschritte, und mit 9 oder 10 Jahren liest und schreibt es seine Muttersprache, hat ein beträchtliches Maß von Geographie und Rechnen gelernt und das Studium des Lateinischen oder Französischen begonnen. Es hat einen Vorsprung, den der amerikanische Knabe niemals einholen kann; denn wenn dieser mit 14 Jahren die High-School erreicht, ist der deutsche Knabe um wenigstens zwei oder drei Jahre voraus. Wenn man auf diese Tatsache auch schon sehr oft hingewiesen hat, so hat man doch bis jetzt noch kein Mittel erfolgreich angewandt, um diese Schwäche im amerikanischen System zu beseitigen." Mehrere Bericht-

*) *continuity of policy and training.* Leider ist der Zusammenhang nicht so weit gegeben, daß sich genau feststellen ließe, was hier unter policy zu verstehen ist.

erstatter sind auch nach Dr. Pritchett darüber einig, daß eine Betrachtung der deutschen Lehrpläne amerikanischen Lehrern nützliche Winke geben würde, wie man die einzelnen Fächer besser verteilen könnte, um dadurch Zeit zu sparen und den Unterricht erfolgreicher zu gestalten, und führen dabei genauer aus, wie die einzelnen Fächer, z. B. fremde Sprachen, Mathematik, Geographie usw., ja selbst die technischen Fächer wie Musik, Zeichnen usw. in ein planmäßiges System gebracht sind. Zwei Gegenstände greift Dr. Pritchett heraus, von denen der erste, die Leibesübungen, für uns augenblicklich von ganz besonderem Interesse ist, der zweite, der moralische Zustand der Schüler und seine Beeinflussung gerade in den Vereinigten Staaten sehr lebhaft diskutiert wird. Die angeführten Stellen lauten:

„Englischer und amerikanischer Sport, aus der Ferne gesehen, erregen das Interesse vieler deutschen Pädagogen. Leute, welche mit den Schattenseiten des Fußballs und anderer Spiele von fragwürdigem Werte für die körperliche Ausbildung besser vertraut sind, können nicht umhin, im deutschen System viele Vorteile zu sehen. Seit den Tagen, da Jahn und seine Anhänger zuerst Interesse an körperlicher Ausbildung erweckten, ist die deutsche Nation in ihrer Gesamtheit wirklich „athletisch" geworden und das im besten Sinne des Wortes; denn man hat seitdem eine natürliche und vernünftige körperliche Erziehung für beide Geschlechter und alle Altersstufen. Durch die Ausbildung der Turnlehrer, die größere Zahl der Turnstunden, die stündlichen Pausen, die Spiele im Freien, die Mannigfaltigkeit der Spiele und durch die Vollständigkeit der Ausstattung der Turnhallen haben die preußischen Knaben Gelegenheit zur körperlichen Ausbildung, wie man sie selten in Amerika findet. Wettkämpfe zwischen den einzelnen Schulen bilden nicht die Regel, beschäftigen mehr einzelne als Gruppen, sind vernünftige Prüfungen in Geschicklichkeit, Mut und Ausdauer und sind vor allen Dingen nicht große öffentliche Schaustellungen. Ein Knabe, der 21 verschiedene Ballspiele erlernt hat, hat eine körperliche Spannkraft und Gewandtheit (physical tone and alertness) erworben, die sehr wenige amerikanische Knaben besitzen. Das Schlagballspiel, täglich auf dem Spielfelde gespielt, ist eine prächtige Erholung nach dem Sitzen im Klassenzimmer. Bei den Gerätübungen würden deutsche Knaben wahrscheinlich amerikanische Knaben um 3 Jahre hinter sich zurücklassen. Obgleich die Schüler der höheren Schulen aus dem weniger kräftigen Teil der Bevölkerung stammen, sechs Tage in der Woche zur Schule gehen, wenigstens eine Stunde früher anfangen als die amerikanischen Knaben, als Frühstück ein oder zwei Brötchen haben und stramm außer der Schule arbeiten, so scheinen doch ihre körperliche Verfassung und ihr allgemeiner Gesundheitszustand einem guten Durchschnitt zu entsprechen."

Die moralische Haltung der Schüler findet derselbe Berichterstatter bemerkenswert gut. Lügen, kleine Diebstähle und Betrügereien kämen nicht so oft vor wie in großen amerikanischen Stadtschulen. Als Gründe werden unter anderem angeführt: Die Erziehung zu Hause ist besser, Bücher und andere Schulmaterialien werden nicht auf öffentliche Kosten geliefert; das Eigentumsrecht wird daher besser respektiert und Sparsamkeit gelernt. Es existiert nicht jener Geist der Verschwendung auf öffentliche Kosten, der nur zu oft einen Schritt auf dem Wege

zum Diebstahl an öffentlichem Gut bedeutet. Einen Einfluß müsse man wohl auch dem Religionsunterricht zuschreiben, der besonders für die älteren Knaben eine Grundlage für die Erörterung ethischer Theorien gebe. In diesem Zusammenhang wird auch der äußeren Formen Erwähnung getan, auf die wir in der Schule so viel Wert legen. „In deutschen Schulen, heißt es, herrschen gute Manieren, und man befindet sich in einer angenehmen Atmosphäre von Höflichkeit und Rücksichtnahme."

Zwei Bemerkungen anderer Art seien noch hinzugefügt. Entgegen der in Amerika verbreiteten Meinung, daß in deutschen Schulen Bureaukratismus vorherrsche, hebt ein Berichterstatter ausdrücklich hervor, daß der Erfolg in deutschen höheren Schulen zum Teil den einfachen Verwaltungsmethoden zugeschrieben werden müsse.*) Er weist besonders darauf hin, daß wir selten Examina hätten, offiziell nur für das Einjährige und das Abiturium. Ein anderer schreibt über unsere Stellung zur Regierung und ihre Haltung gegenüber den Schulen folgendes:

„In dem dichtbevölkerten Kontinent Europa bedeutet eine starke Regierung die Erhaltung nationaler Integrität. Jeder deutsche Knabe lernt früh, daß eine schwache Regierung eine Gefahr bedeutet, und in seinem Schulleben tritt er unbewußt in die patriotische Mitarbeit ein. Die Regierung bringt überdies den Schulen eifriges und aufrichtiges Interesse entgegen, und die lautere Absicht der höheren Beamten kann nicht in Frage gestellt werden. Die Parlamente der Vereinigten Staaten haben es verabsäumt, den Problemen der Erziehung dieselbe sorgfältige Beachtung zu schenken, die sie in den deutschen Staaten gefunden haben. Während die preußischen Schulbehörden das Niveau allmählich heben und das System weise verbessern, haben ungeschickte Versuche mit der Selbstregierung einige amerikanische Colleges beinahe zum Scheitern gebracht, und man hat Kindern mit oder ohne den Rat ihrer Eltern und Lehrer gestattet, die Zügel an sich zu reißen und bei den unreifen Versuchen, ihre eigenen Studienpläne zu machen, mit den Lehrplänen durchzugehen."

Es ist nicht unsere Aufgabe, zu den angeführten Urteilen, die so viele Probleme berühren, Stellung zu nehmen. Wenn man wie der Schreiber dieser Zeilen als Austauschlehrer Gelegenheit gehabt hat, einen Einblick in amerikanische Verhältnisse zu tun, wird man sich versucht fühlen, mancherlei zur Ergänzung hinzuzufügen. Aber auch dem Leser, welcher aus eigener Anschauung nur die deutschen Verhältnisse kennt, werden sich nützliche Gesichtspunkte ergeben. Dr. Pritchett bedauert, daß er bei der kurzen Zusammenfassung, zu der er sich genötigt sieht, nicht mehr Einzelheiten bringen kann. Wir deutschen Leser seines Berichtes werden sicherlich dieses Bedauern teilen und uns zu lebhaftem Dank verpflichtet fühlen, daß es uns durch seine Veröffentlichung ermöglicht wird, von den Erfahrungen der amerikanischen Austauschlehrer Nutzen zu ziehen.

Zehlendorf (Wa.). C. Brinkmann.

*) Der Berichterstatter denkt z. B. an unsere Art der Versetzung, die Einrichtung der Coeten, Examina etc. Die amerikanische High-School ist in der schwierigen Lage, einen großen Teil der Schüler für die verschiedenen Aufnahmeprüfungen der verschiedenen höheren Bildungsanstalten vorbereiten zu müssen.

II. Programmabhandlungen 1908/1909.

Griechisch.

1908.

Berndt, R., Der innere Zusammenhang der in den platonischen Dialogen Hippias minor, Laches, Charmides und Lysis aufgewiesenen Probleme. Lyck, Gymnasium. Progr.-No. 12.

Der Verfasser zeigt, wie trotz des scheinbar negativen Ergebnisses jeder dieser Dialoge entweder auf einen Grundsatz der sokratischen Philosophie hinführt, insofern nur dieser die Aporie lösen kann (Hipp. min.: Niemand fehlt freiwillig; Laches: Die Tugend ist eine Einheit) oder einen solchen Satz, wenn auch nicht als definitives Ergebnis, aufstellt (Charm.: Die Tugend ist das seiner selbst sich bewußte Wissen vom Guten; Lysis: Freundschaft ist das gemeinsame Streben relativ guter Menschen nach dem absolut Guten, der Weisheit, d. h. ihre Gemeinschaft in der Philosophie). Er gelangt hierzu auf Grund sorgfältiger Analyse jedes einzelnen der vier Dialoge, die erst den Inhalt, dann das Ergebnis darstellt; daran schließt sich eine Entwicklung des inneren Zusammenhanges der in diesen Gesprächen behandelten Probleme. Das ist alles vortrefflich dargelegt; nur möchte ich nicht den Satz S. 24, A. 6 unterschreiben: „Die Lehre, daß niemand freiwillig fehle, bildet den Grundirrtum der ganzen Sokratischen Sittenlehre." Der Satz ist doch nur eine paradox formulierte Folgerung aus dem anderen Satze, daß „Das Gute" und „das Gut" identisch sind; und dieser Satz ist zwar gewiß nicht zu beweisen, aber ebensowenig zu entbehren für jede Ethik, die auf den Willen der Menschen einwirken will.

Brachmann, W., Die Gebärde bei Homer. Dresden-Neustadt, Gymnasium. Progr.-No. 707.

Auch Homer ist, wo man ihn packt, interessant. Was heißt γελάσσαι χείλεσι, γελάσσαι ἀχρεῖον, μειδῆσαι σαρδάνιον? Was ἀν' ὄφρυσι νεύων? Wie verhalten sich die homerischen Menschen beim Abschied, beim Dank? Der Verfasser hat sich über das psychologische wie das physiologische Element der Gebärde wohl orientiert, bevor er an seine Aufgabe ging, und bildliche Darstellungen, soweit es ihm möglich war, herangezogen. Die mitgeteilten Kapitel sollen, zu einem Ganzen erweitert, als Buch erscheinen. Vielleicht erwägt der Verfasser, wo in

seiner Disposition die Beteurungsgebärde (K 328, H 412) einen Platz findet. Das ἐμφῦναι χειρί, nämlich in die Hand dessen, der λαμβάνει χεῖρ' ἐπὶ καρπῷ, zeigt die Françoisvase.

Geisler, E., Beiträge zur Geschichte des griechischen Sprichworts (im Anschluß an Planudes und Michael Apostoles). Breslau, Friedrichs-Gymnasium. Progr.-No. 237.

Nach einigen Vorbemerkungen über den Begriff der παροιμία und die Literatur des Gegenstandes macht der Verfasser zunächst wahrscheinlich, daß die vom Laur. 59, 30 dem Planudes zugeschriebene Sprichwörtersammlung mit Unrecht dessen Namen trägt, weil die von Planudes selbst in seinen Briefen verwandten παροιμίαι zu dieser Sammlung nicht stimmen. Im zweiten Teile stellt er die Sprichwörter der Sammlung des Apostoles zusammen, welche Anklänge an die sog. Planudeische Sammlung zeigen, ohne damit diese als Quelle jener hinstellen zu wollen. Endlich gibt er für die erste und zweite Centurie der Sammlung des Apostoles die Quellen an und stellt die von Apostoles selber als δημώδεις bezeichneten παροιμίαι zusammen.

Harries, H., Lehrgang des griechischen Unterrichts in Unter- und Obertertia. Ratzeburg, Lauenburgische Gelehrtenschule. Progr.-No. 367.

Eine offenbar wohl erwogene Darstellung eines mit Lust und Liebe betriebenen rein synthetischen oder deduktiven Lehrverfahrens. Ein bescheidenes Maß von Induktion wird freilich zu Anfang einmal beigemischt (6. 9.), aber sonst wegen Zeitmangels von heuristischer Methode abgesehen (11), wiewohl für den Vokativ der Völkernamen auf -ης (13), φώτων (15), πέφανσαι (28) Zeit da ist. Die Endungen der O-Deklination werden an die Tafel geschrieben und darauf mit dem Wortstock eines Paroxytonon verbunden (11), Vokabeln isoliert erlernt (30), dann die deutschen Sätze des Übungsbuches vor den griechischen übersetzt (12). Ich zweifle nicht, daß der Verfasser auch so Erfolg gehabt hat: man kann die Kuh auch am Schwanze in den Stall ziehen (wie ich aus eigener Erfahrung weiß); aber empfehlen möchte ich dies Verfahren nicht.

Harth, K., Platons Philebus. Magdeburg, Pädagogium zum Kloster Unser lieben Frauen. Progr.-No. 313.

Nach einer kurzen Orientierung über die Geschichte der platonischen Chronologie und über die vorplatonische Philosophie in ihrer Stellung zum Problem des Philebus entwickelt der Verfasser den Inhalt des Dialogs, erörtert ausführlich die Schwierigkeiten der Gütertafel, und zeigt, wie das Ergebnis Platons sich zu der Lehre des Antisthenes und der des Aristipp verhält, indem er zugleich Platons psychologische Erörterungen an der Erfahrung des Lebens prüft. Er hat ein nützliches Hilfsmittel zur Einführung in den schwierigen Dialog geliefert, an dem ich eine Kleinigkeit verbessern möchte, indem ich einen S. 16 durch ὁμοιοτέλευτον ausgefallenen Periodenteil ergänze: War das ἄπειρον und das πέρας das Substrat aller Dinge, die Materie, aus der sich alles Schöne in der Erscheinungswelt bildet, [und das formale Prinzip, nach dem sich alles Schöne in der Erscheinungswelt bildet], das μικτόν das aus der richtigen Mischung des materialen und formalen Prinzips Entstandene und Hervorgegangene . . . . . .

Hartmann, M., Darstellung des Unterschiedes zwischen der platonischen Idee und der aristotelischen Entelechie. Hattingen, Progymnasium. Progr.-No. 456.

Eine im wesentlichen richtige populäre Darstellung des Unterschiedes zwischen Idee und Entelechie mit Berücksichtigung der wichtigeren modernen Literatur (außer Natorp). Die Genesis der platonischen Ideenlehre hätte sich wohl klarer darstellen lassen: weshalb die Begriffe nicht aus der Erfahrung abgeleitet sein können und wann die Seele die Ideen geschaut hat, erfährt der Leser nicht.

Knoke, F., Über die Katharsis der Tragödie bei Aristoteles. Eine Erwiderung. Osnabrück, Ratsgymnasium. Progr.-No. 409.

Der Verfasser erwidert auf die Kritiken, die sich gegen seine (in dieser Monatschrift, VII 242, besprochene) Arbeit „Begriff der Tragödie nach Aristoteles" richten, mit bekannter Festigkeit auch in Nebenpunkten seiner Meinung treu bleibend. Ich hatte dem Hauptergebnis zugestimmt und nur bedauert, daß er unter die Schuldsucher gehe; er gestatte auch mir bei meiner Meinung zu bleiben und mit dem von ihm oberflächlich gescholtenen H. F. Müller zu irren.

Maubach, J., Der Anfangsunterricht im Griechischen unter Anschluß an Xenophon. Köln, Gymnasium an Aposteln. Progr.-No. 585.

Der Verfasser berichtet über einen der nun schon häufiger angestellten Versuche, beim griechischen Anfangsunterricht in U III sogleich mit der Anabasis zu beginnen. Offenbar hat er mit Freude und mit Erfolg gearbeitet. Protestieren muß ich gegen die zweimal (S. 3 und 4) ausgesprochene Behauptung: „Nach dem bisherigen Verfahren wird der Schüler in ein umfangreiches grammatisches System eingeführt, das er an einer großen Zahl von Einzelsätzen einzuüben hat"; er redet, als hätte Perthes nie gelebt. Er verlangt: „Auch die Lehrer der klassischen Sprachen müssen von der fremden Sprache selbst ausgehen." Gewiß; aber wenn er fortfährt: „und schon dem Anfangsunterricht einen zusammenhängenden Lesetext zugrunde legen", so ignoriert er durchaus die Möglichkeit, den ersten Anfang mit fremdsprachlichen Einzelsätzen zu machen, dann nach Erledigung eines solchen Vorkursus die zusammenhängende Lektüre zu beginnen. Dann würde er Xenophon lesen können; jetzt zerfetzt er ihn, denn anders kann ich es nicht nennen, wenn man in 6 Stunden reichlich 14 Zeilen der Anabasis erledigt.

Methner, R., Die Grundbedeutungen und Gebrauchstypen der Modi im Griechischen. Bromberg, Gymnasium. Progr.-No. 210.

Der Verfasser schließt sich an Lattmann an, doch unter voller Wahrung seiner Selbständigkeit; sein Hauptergebnis läßt sich durch folgendes Schema verdeutlichen:

	Ausdruck von Vorstellungsverbindungen		
gegebenen	selbsterzeugten		
	zunächst aussagender Art		begehrender Art
	Fiktion	Fiktion + Erwartung	
Indikativ	Optativ	Konjunktiv	Imperativ

Die hier gegebene Auffassung des Optativs erleichtert uns dessen Verständnis in iterativen Satzgefügen der Gegenwart wie P 631, Δ 344 (S. 25 f.). Andererseits scheint mir der Verfasser zu weit zu gehen, wenn er jede einzelne Stelle entsprechend jenen Grundbedeutungen erklären will, z. B. A 26 μή σε, γέρον, κοίλῃσιν ἐγὼ παρὰ νηυσὶ κιχείω soll nach ihm eigentlich bedeuten: „Ich fürchte, daß ich dich noch einmal hier treffen werde"; (vielmehr: „Laß mich dich hier nicht treffen!"). Wenig glücklich formuliert dünkt mich seine Begriffsunterscheidung zwischen Futurum und Konjunktiv, nach der jenes Erwartung + Voraussicht ausdrücken soll. Mir scheint es klarer, zu sagen, daß der Konjunktiv mit den kurzvokaligen Ausgängen des Indikativs von diesem das Moment der Gewißheit zu der Bedeutung der Erwartung überkam.

Moeller, J., Über den Bildungswert der altsprachlichen Lektüre. Ein Beitrag zur Gymnasialpädagogik. (Erste Hälfte.) Halle a. S., Lateinische Hauptschule. Progr.-No. 309.

Ein Mann, der bedacht hat, was er vollbringt, zeigt hier, wie er bei der Behandlung der altsprachlichen Lektüre seine Schüler zum Denken anleitet, indem er bei Wörtern und Sachen sie Probleme finden lehrt und ihnen hilft, diese Probleme zu lösen, soweit wir es vermögen. In gleichmäßiger Beherrschung des ganzen Umfangs unserer gebräuchlichen Schriftstellerlektüre sammelt er aus allen Schulautoren Beispiele, die sich in diesem Sinne fruchtbar machen lassen, und zeigt sich auf allen diesen Gebieten gleichmäßig mit der neuesten Forschung vertraut. Die beiden noch ausstehenden Abschnitte sollen die Bedeutung der altsprachlichen Literatur für die Bildung des Gemüts und des Willens und für die ästhetische Erziehung zeigen; der Verfasser würde der Sache des Gymnasiums einen wertvollen Dienst leisten, wenn er sie nicht wie diesen ersten Teil in ein Programm versteckte, sondern mit dem ersten Teile zu einem Buche vereinigte.

Müller, H. F., Platons Phaedon als Schullektüre. Blankenburg, Gymnasium. Progr.-No. 899.

Ein Gang durch den Phaedon an der Hand eines Mannes, der Platon dem Theologen innerlichst verwandt ist, mit wertvollen Ausblicken auf andere platonische Schriften und auf moderne Gedanken, für jeden Lehrer förderlich, der sich an den ganzen Phaedon wagt.

Münscher, K., Die Rhythmen in Isokrates' Panegyrikos. Ratibor, Gymnasium. Progr.-No. 271.

Die von Cicero im Orator gegebene Theorie des Rhythmus ist teilweise formenreicher als seine Praxis, aber sie stimmt mit dieser in dem wichtigen Punkte überein, daß der Klauselrhythmus sich nicht auf den *pes extremus* beschränkt, daß der *proximus superior, saepe etiam tertius* in Betracht kommen. Seine Quelle dürfte ein Lehrbuch der rhodischen Schule sein, die ihrerseits sich hierin an Isokrates anschloß. Die ersten 50 Paragraphen des Panegyricus will der Verfasser darauf prüfen, wie die Isokrateische Praxis zu dieser Theorie stimmt, und er findet sie bestätigt. Mir leuchtet seine Zerlegung ein; nur in seltenen Fällen scheinen mir die Rhythmen mehr errechnet als einem griechischen Ohre vernehmbar: πρὶν τὰς πλείστας οἰκισθῆναι —χρῆσθαι τοῖς ἄλλοι παρέδως κεν-τοὺς ἄλλους ἀνθρώπους — würde darin irgend jemand freiwillig daktylische Reihen finden?

Nestle, W., Herodots Verhältnis zur Philosophie und Sophistik. Schönthal, Ev.-theol. Seminar. Progr.-No. 766.

Der Verfasser hat fleißig die Stellen gesammelt, an denen sich eine Beeinflussung Herodots durch die Sophistik zeigt, dabei die moderne Literatur sorgfältig berücksichtigt, nur leider nicht eine der wichtigsten Arbeiten, die *Quaestiones Ionicae* von Eduard Schwartz. Er hätte von ihm auch lernen können, vorsichtiger in der Zurückführung herodoteischer Gedanken auf bestimmte Autoren zu sein; statt dessen spinnt er vielfach an Dümmlers Penelopegeweben weiter. Sehr dankenswert ist der Hinweis auf die Übereinstimmung zwischen Herod. III 108 und Protagoras bei Plat. Prot. 321 b, und hier scheint mir allerdings die Zurückführung auf eine Schrift des Protagoras recht wahrscheinlich.

Rosenstiel, F., Über einige fremdartige Zusätze in Xenophons Schriften. Sondershausen, Gymnasium und Realschule. Progr.-No. 937.

Eine Anzahl von Stellen der Kyrupaedie, des Oikonomikos und der Memorabilien wird vom Verfasser geprüft und bis auf eine für interpoliert erklärt. Der Verfasser scheint mir in der Tat für mehrere dieser Stellen erwiesen zu haben, daß sie in den Zusammenhang, dem sie jetzt angehören, nachträglich eingefügt sind, mir scheint aber der Interpolator Xenophon zu heißen, der etwa Cyr. II 2, 26 auf Grund seiner Erfahrungen als Söldnerführer und Kavallerist einen Zusatz macht oder Oec. VI, 15 f. gegen Plat. Symp. 209 b ff. oder Oec. VII 18 ff. gegen Plat. rep. 451 c ff. polemisiert. Sehr schön ist seine Deutung von Cyr. III, 1, 38—40; es wird ihn freuen, zu hören, daß er hier, ohne es zu wissen, mit Eduard Schwartz (in dessen Vorträgen über den griechischen Roman) zusammengetroffen ist.

Rosenthal, W., Antiphons Reden κατὰ τῆς μητρυιᾶς und περὶ τοῦ χορευτοῦ deutsch mit textkritischen und sachlichen Bemerkungen. Fürstenwalde, Gymnasium. Progr.-No. 88.

Der Übersetzung jeder Rede ist eine kurze Einleitung und eine Inhaltsübersicht vorausgeschickt. Anmerkungen rechtfertigen die Textgestaltung, die vielfach, namentlich im Anschluß an Wilamowitz, von Blaß abweicht. Einen eigenen Vorschlag bringt der Verfasser zu VI, 21 vor: ἔλεξα, ὅτι τὸν μὲν νόμον οὐ δίκαιόν μου προκαθισταίη Φιλοκράτης; aber wer würde darin den Sinn der Übersetzung finden: „daß Philokrates mir zu Unrecht das Gesetz in den Weg stelle"?

Schlageter, J., Zur Laut- und Formenlehre der außerhalb Attikas gefundenen attischen Inschriften. Freiburg i. Br., Gymnasium. Progr. No. 798.

Der Verfasser sieht in der Koine ein durch das attische Reich verbreitetes, vom Ionischen infiziertes Attisch. Dieses Verhältnis zu zeigen, dient ihm eine Darstellung des attischen Dialektes auf Inschriften außerhalb Attikas nach Laut- und Formenlehre.

Siefert, G., Plutarchs Schrift περὶ εὐθυμίας. Pforta, Landesschule. Progr.-No. 320.

Diese Arbeit ist weitaus die bedeutendste unter allen, über welche diese Programmschau zu berichten hat. Ausgehend von Hirzels bekanntem Aufsatz über

Seneca *de tranquillitate vitae* (*Herm.* XIV, 353 ff.) und von den in seiner eigenen Dissertation gelegten Grundlagen, zeigt der Verfasser, daß die ὑπομνήματα περὶ εὐθυμίας, aus denen Plutarch seine Schrift περὶ εὐθυμίας zusammenstellte, im wesentlichen aus Panaitios περὶ εὐθυμίας stammten, der seinerseits Demokritos περὶ εὐθυμίης benutzte. Über cap. 7 der plutarchischen Schrift verspricht der Verfasser noch zu handeln; vielleicht prüft er dann noch einmal, ob seine Zusammenstellung dieses Kapitels mit cap. VII des Seneca wirklich Stich hält. Es klingt doch nur ähnlich, wenn Seneca sagt: *serpunt enim vitia et in proximum quemque transiliunt et contactu nocent* und Plutarch: βλασφημίαι καὶ ὀργαὶ καὶ φθόνοι καὶ κακοήθειαι καὶ ζηλοτυπίαι μετὰ δυσμενείας αὐτῶν μέν εἰσι τῶν ἐχόντων κῆρες, ἐνοχλοῦσι δὲ καὶ παροξύνουσι τοὺς ἀνο<σ>ήτους; denn jener spricht von den Fehlern anderer, insofern sie ansteckende Kraft haben, dieser, insofern sie unser Glück trüben. Überhaupt redet Plutarch hier nicht von Freunden, sondern von Fremden, besonders von ὑπουργοί, unter deren μοχθηρία gerade Paccius (φίλε Πάκκιε) zu leiden hatte; und so glaube ich allerdings mit Pohlenz, daß hier ein mit Rücksicht auf den Adressaten erfolgter Einschub vorliegt. — Die Arbeit von Siefert wirft auch Licht auf verwandte Schriften Plutarchs, die er in seiner Beweisführung heranzieht, auf Plutarchs Arbeitsweise (58) und seine Persönlichkeit (24) und natürlich auch auf Demokrit (28, 31, 34). Die reichhaltigen Anmerkungen bieten Stoff für mehr als eine Dissertation.

Vick, K., Untersuchungen zum homerischen Demeterhymnus. Doberan, Gymnasium. Progr.-No. 853.

Der Verfasser behandelt die in den Berliner Klassikertexten V 1, 7 ff. veröffentlichte Paraphrase eines Gedichtes über den Raub der Persephone. Er will aus dem homerischen Demeterhymnus und dem Papyrus „durch Vergleichung, durch Kombinationen und Schlüsse etwas für die Mysterienreligion überhaupt erschließen". Dazu aber „wird es sich vernotwendigen, die einzelnen Kolumnen erst textkritisch zu prüfen", und als dies Geschäft vollzogen ist (S. 19), sind Raum und Zeit zu Ende. Von den Rätseln des Papyrus hat er keines gelöst; sein Versuch, Baubo aus col. 6 zu entfernen, wird niemand überzeugen.

Waehmer, W., Erzählungen aus Nonnos' Dionysiaka III. Göttingen, Gymnasium. Progr.-No. 392.

Der erste Teil dieser Erzählungen ist in dieser Monatschrift, V 664, angezeigt; der dritte kann dem gleichen Zwecke wie jener dienen. XXXVII 653 hat der Verfasser den aus Ψ 755 stammenden βοῶν ὄνθος dezent in „Schmutz" verwandelt, ebenda 533 den Vers ὀφθαλμοὶ δ'ἑκάτερθεν ἐκοιλαίνοντο προσώπου wohl unrichtig verstanden: die Augen treten den ergrimmten Boxern aus den Höhlen.

Weise, F., Zur Frage der Bühnenaufführung des äschyleischen Prometheus. Schleusingen, Gymnasium. Progr.-No. 325.

„Die Rätsel des Prometheus lassen sich nur durch Annahme einer Überarbeitung lösen." (S. 15.) Das wird richtig sein, und wenn Weise dieser Überarbeitung den „Okeaniden-Omnibus" und das Versinken des Chores mit dem Helden zuweist, so kann er recht haben. Viel schwieriger ist es, das Gebiet der Neubearbeitung abzugrenzen, und wenn er das u. a. vermittelst metrischer und sprachlicher Erwägungen unternimmt, so ist das bei ihm ein Versuch mit untauglichen Mitteln.

Wiemer, G., Ilias und Odyssee als Quelle der Biographen Homers. II. Schwetz, Gymnasium. Progr.-No. 45.

Der erste Teil dieser Untersuchungen ist in dieser Monatschrift V, 665, besprochen; der zweite behandelt besonders die Frage, auf welche Stellen der Ilias und der Odyssee sich die Hypothesen über die Herkunft des Dichters gegründet haben könnten. Sehr wahrscheinlich ist die Vermutung des Verfassers, daß die Angaben, Homer stamme aus Kreta, und andererseits, er sei der Sohn einer von Phöniziern verkauften Ithakesierin, zusammengehören und auf die Lügenerzählungen des Odysseus, insbesondere auf ξ 202 und ν 256, zurückgehen.

Wilpert, O., Der Numerus des Prädikats bei griechischen Prosaikern. Oppeln, Gymnasium. Progr.-No. 268.

Eine Fortsetzung der in dieser Monatschrift, V, 660, besprochenen Untersuchung, die die gleichen Vorzüge wie jene aufweist. Der Verfasser bespricht zunächst den Numerus des Prädikats bei Zweizahl des Subjekts, sodann die Frage, ob die zur Verbindung der Subjekte dienenden Konjunktionen auf den Numerus des Prädikats Einfluß haben; endlich sucht er die Tatsache zu erklären, daß bei einer Mehrzahl sachlicher Subjekte der Singular des Prädikats entschieden überwiegt. Außer Attikern sind nur Herodot und Arrian herangezogen; es müßte interessant sein, festzustellen, wie sich zu dem hier festgestellten Sprachgebrauch, insbesondere in bezug auf den Dual, die Attizisten verhalten.

Witte, W., Studien zu Homer (Ilias X, Interpolationen, Parallelstellen). Frankfurt a. O., Friedrichs-Gymnasium. Progr.-No. 84.

Im ersten Teil der Abhandlung sucht der Verfasser nachzuweisen, daß K nicht einheitlich komponiert, sondern der Kundschaftergang der beiden Helden durch Erweiterung nach vorn und nach hinten in den Zusammenhang eingefügt sei; der erhaltene Rest des Kernstückes ist ihm 299—510. Dazu ist jetzt Wilanowitz (Abh. Berl. Ak. 1610, 400) zu vergleichen; ich füge hinzu, daß der Verfasser die Grenze bei 510 nur angesetzt hat, um eine Textverbesserung in 511 zu sparen, und weil er die m. E. unmögliche Annahme vertritt, daß 513 ff. eine Wagenfahrt vorausgesetzt wird. Zu seinem Urteil über die einleitende Partie möge er Cauer, Grundfragen 440 f. vergleichen. Der zweite Abschnitt handelt von Interpolationen; ich möchte versuchen, Φ 42 f. zu retten. Eetion kaufte Lykaon los, behielt ihn aber in Arisbe, weil es ihm gewagt schien, ihn in das belagerte Troja zu bringen; Lykaon sehnt sich nach der Heimat und entflieht dem Gastfreund — was ist daran unverständlich? Viel unverständlicher wäre die Flucht zu Schiff von Lemnos nach Troja; das meint ja Achill selber (58). Der dritte Abschnitt „Parallelstellen" will in einzelnen Punkten Robert berichtigen; evident ist der Beweis des Verfassers dafür, daß Δ 295 älter ist als E 677, 695.

1909.

Egen, A., Die beiden Theseuslieder des Bakchylides. Warendorf, Gymnasium. Progr.-No. 491.

Der Verfasser gibt einen in Einzelheiten verbesserten Abdruck des Textes nach der dritten Auflage von Blaß und eine metrische Übersetzung; er erörtert

in Kürze den Anlaß der beiden Gedichte und veranschaulicht die hier besonders liebenswürdig hervortretende Kunst des Dichters.

Guhrauer, H., Etwas von altgriechischer Musik. Wittenberg, Melanchthon-Gymnasium. Progr.-No. 345.

Proben aus einem Buche, dessen Erscheinen leider durch den Tod des Verfassers vereitelt worden ist. Als völliger Laie auf dem Gebiet kann ich besonders gut bezeugen, daß der Verfasser das Ziel, gemeinverständlich zu sein, völlig erreicht hat. Wer mit mir in der gleichen Lage ist, wird die wenigen Blätter nicht ohne entschiedenen Gewinn lesen; noch nie habe ich z. B. so klar aus der Natur der Instrumente die Tatsache erklärt gefunden, daß der αὐλός das dionysische, die κιθάρα das apollinische Instrument ist. S. 17 unten lies für Antigone König Oedipus.

Herbst, L., Zu Thukydides VIII. Die Unzulänglichkeit des codex Vaticanus B. Aus dem Nachlaß von L. H. mitgeteilt von Franz Müller. Erster Teil. Quedlinburg, Gymnasium. Progr.-No. 337.

Besprochen werden die Stellen der ersten 10 Kapitel, an denen Herbst die Lesarten des Vaticanus für Fehler oder Verschlimmbesserungen hält, mit der ihm eigenen Sorgsamkeit und Subtilität. Sehr häufig stimmt sein Urteil mit dem von Hude (ed. 1901) überein; gegen Hude scheint er mir recht zu haben 219, 3; 220, 17; 222, 14, während ich 217, 4, 8; 218, 7; 219, 16, 19; 221, 11; 222, 5 diesem folge. Die Gewissenhaftigkeit, mit der Herbst den Sprachgebrauch des Thukydides beobachtet, bleibt vorbildlich; die Sicherheit, mit der er zwischen Nuancen des Ausdrucks entscheiden zu können glaubt, werden ihm heute nicht mehr viele nachfühlen.

Heseler, P., Zu Porphyrius' Schrift ἀφορμαὶ πρὸς τὰ νοητά. Kreuznach, Gymnasium. Progr.-No. 613.

Der Verfasser bespricht die Mommertsche Ausgabe der genannten Schrift und zeigt, daß der Verfasser einige Zeugen überflüssigerweise herangezogen, andere mit Unrecht unberücksichtigt gelassen hat und bei der Herstellung des kritischen Apparates nicht mit der nötigen Sorgfalt verfahren ist.

Hoffmann, E., De Aristotelis Physicorum libri septimi duplici forma. Pars altera. Charlottenburg, Mommsen-Gymnasium. Progr.-No. 80.

In einem Latein, das von mittelalterlichen Aristotelesübersetzern beeinflußt zu sein scheint und überdies durch reichliche Druckfehler entstellt ist, aber in klarem und exaktem Beweisgange begründet der Verfasser die Hypothese, daß die beiden Rezensionen α und β, von denen diese ihrerseits durch jene beeinflußt worden ist, schließlich auf Schülernachschriften zurückgehen. Daran schließt er eine kurze Darlegung über den schriftstellerischen Charakter der erhaltenen aristotelischen Lehrschriften: es sind der übergroßen Mehrzahl nach die Kollegheftе des Meisters, immerhin zum Teil aus Nachschriften der Schüler ergänzt.

Koch, K., Zur Stellung der Frau bei Homer. Eisenach, Karl Friedrich-Gymnasium. Progr.-No. 910.

Der Verfasser will dazu helfen, die Kulturschichten aufzudecken, die sich

erkennen lassen, wenn wir die Stellung der Frau innerhalb der homerischen Gesellschaft erforschen. Das erste Kapitel gilt Areten. Neu ist mir hier die Deutung von η 74 καὶ ἀνδράσι νείκεα λύει, wonach Arete staatliche Gewalt hat. Aber ich kann sie nicht für richtig halten: νεῖκος λύειν heißt doch wohl „einen Streit schlichten" (Ξ 205), nicht ihn richterlich entscheiden, und daß Arete solche Tätigkeit selbst bei Männern übt, wird durch den vorhergehenden Vers erklärt: οὐ μὲν γάρ τι νόου γε καὶ αὐτὴ δεύεται ἐσθλοῦ. Das zweite Kapitel handelt vom Baden durch Mädchen; als einen Protest gegen diese Sitte will er ζ 210 ff. auffassen. Mir scheint auch hier die Sache viel einfacher zu liegen. Odysseus will das Vertrauen der immer noch ängstlichen Mädchen gewinnen; darum ist er noch zurückhaltender, als es die Sitte fordert. Wer das höhnen will, mag es prüde nennen; nur sollte er anerkennen, daß diese Prüderie auf kluger Berechnung beruht.

Schindler, H., De Diodori Siculi et Strabonis enuntiationum relativarum attractione. Prior pars: De admissa attractione. Frankenstein, Gymnasium. Progr.-No. 260.

Eine auf R. Försters Anregung zurückgehende Arbeit, welche das Material nach den Bedingungen ordnet, unter denen die Attraktion stattfindet, und die Besonderheit des Gebrauchs bei Diodor und bei Strabon festzustellen sucht. Der Verfasser geht über Förster hinaus, indem er eine Attraktion findet in Fällen, wie der folgende einer ist: Εὐμένης ἔλαβε χρημάτων πχῆθος, ὅσον ἦν ἱκανὸν εἰς τὰς χρείας; wenn er sich dafür auf Aristoteles de gen. an. 757 a 24 beruft (πλείω ἔχουσι θορὸν ἢ ὅσον πρὸς τὰς χρείας ἱκανόν), so will mir das nicht einleuchten, da sich dort leicht ἐστίν ergänzt.

Nicht kompetent bin ich für folgende Arbeiten:

Conradt, Grundlage der griechischen Orchestik. Greifenberg, Gymnasium, 1909.

Glöckner, Stephan, Über den Kommentar des Johanns Doxopatres zu den Staseis des Hermogenes. Bunzlau, Gymnasium, 1909.

Schöne, Gradnetze des Ptolemäus. Chemnitz, Gymnasium, 1909.

Frankfurt a. M. E. Bruhn.

III. Bücherbesprechungen.

Fritzsch, Theodor, J. B. Basedows Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis u. a. Kritische Bearbeitung in 3 Bd. Leipzig 1909. Ernst Wiegandt. geh. 24 M., geb. 28 M.

Theodor Fritzsch hat uns in dieser kritischen Neuausgabe des Basedowschen Elementarwerks eine Arbeit geschenkt, die man mit rückhaltloser Anerkennung begrüßen muß. Die Geschichte der Pädagogik verdankt dieser Veröffentlichung ebenso wie die Kultur- und Kunstgeschichte eine wertvolle Bereicherung. Eine gründliche Einleitung des Herausgebers klärt uns zunächst über die Entstehungsgeschichte des Elementarwerks auf und gibt uns einen anschaulichen Bericht über seine Wirkung auf die Zeitgenossen und über die später erschienenen Auflagen. Dann folgt der Neudruck, der den Hauptteil der zwei ersten Bände umfaßt. Er gibt den Text der zweiten Auflage (von 1785) wieder, die Abweichungen von der ersten Auflage sind in die Anmerkungen aufgenommen worden. Im „Anhang" des zweiten Bandes gibt uns Fritzsch die Listen der „freundschaftlichen Kommissionäre" (d. h. der Männer, die freiweillig für die Verbreitung des Werkes sorgten) und der „Beförderer des Elementarwerkes" (d. h. der Geldgeber) und schließt mit der Wiedergabe der wichtigsten Beurteilungen aus alter und neuer Zeit. Unter diesen literarischen Würdigungen erscheint mir der teilweise Abdruck der großen Iselinschen Kritik in Nicolais „Allgemeiner deutscher Bibliothek" (Bd. 26) besonders wertvoll, weil er die landläufige Anschauung über Iselins Verhältnis zum Philanthropismus in mancher Beziehung berichtigt (vgl. Bd. II, S. 550—560).

Der dritte Band bringt als wichtigstes Stück die 100 Kupfertafeln, von denen Chodowiecki allein 66 gezeichnet und 6 gestochen hat. Den überzeugenden Nachweis dieser Tatsache bringt Hermann Gilow in der sehr lesenswerten Einleitung zu diesem Bande. Darin schildert er uns ausführlich die Entstehungsgeschichte des berühmten Kupferwerks und die interessanten Beziehungen Basedows und Chodowieckis zu einander. Er hat dabei mit großem Erfolge das ungedruckte Tagebuch des Künstlers zu Rate gezogen, das sich noch im Besitz der Frau Kapitän Rosenberger, einer Urenkelin Chodowieckis, befindet. Interessant ist es zu sehen, mit welcher Gründlichkeit der große Künstler bei den Vorarbeiten zu seinen Zeichnungen zu Werke gegangen ist und mit welch feinem Verständnis er Basedows

Anregungen folgte, bei aller Gewissenhaftigkeit sich seine künstlerische Selbständigkeit entschieden wahrend. Am Schlusse der Einleitung macht uns Gilow auch mit den übrigen künstlerischen Mitarbeitern am Elementarwerk bekannt. Der Neudruck der Kupfertafeln ist, soweit ich sie kennen gelernt habe, von mustergültiger Feinheit. Es ist ein wahrer Genuß, sich in diese prachtvollen Zeichnungen zu vertiefen, die mit das Beste enthalten, was Chodowiecki geschaffen hat.

Der Preis der Neuausgabe ist im Hinblick auf die großen finanziellen Opfer, die der Verleger hat bringen müssen, gewiß nicht zu hoch bemessen. Immerhin fürchte ich, daß die Zahl der privaten Käufer nicht allzu groß sein wird. Um so mehr wäre es Pflicht der Kollegien, ein solch wertvolles Werk in den Bestand ihrer Schulbibliotheken aufzunehmen.

Wiesbaden. Hermann Weimer.

Münch, Wilhelm, Gedanken über Fürstenerziehung aus alter und neuer Zeit. München 1909. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). VIII u. 325 S. 6,50 M., Lwdbd. 7,50 M., Prachtbd. 10 M.

Gedanken über Fürstenerziehung betitelt sich das Buch. Damit ist vielerlei gesagt: Vollständigkeit beanspruchen solche Gedanken nicht, auch keine kulturgeschichtliche oder pädagogische Systematik. Das Buch gibt nur eine Auswahl, und diese ist geleitet, wie das bei Münch selbstverständlich erscheint, von praktisch-ethischen Richtlinien. Znächst hören wir Stimmen aus dem Altertum: Isokrates, Xenophon, Plato, Aristoteles, Plutarch, Marc Aurel und Augustin; dann vernehmen wir aus dem Mittelalter: Ludwig den Heiligen, Gottfried von Viterbo, Giraldus Cambrensis, Ägidius Colonna, Vincent von Beauvais, Peraldus; aus der Zeit des Humanismus und der Renaissance: Äneas Sylvius Piccolomini, Jacob Wimpheling, Erasmus von Rotterdam, Melanchthon, R. Lorichius, C. Heresbachius, Guillaume Budé, Jean Bodin, Macchiavelli und die Italiener neben und nach ihm, Elisabeth von Braunschweig, Herzog Julius von Braunschweig, Castiglione und Guevara; aus dem siebzehnten Jahrhundert: Jacob von England, Kurfürst Max von Bayern, die Jesuiten Mariana und Bellarmin, Tomasi v. Knoblochhausen, den Jansenisten Nicole, Fénélon, Ludwig XIV., Leibniz; aus dem achtzehnten Jahrhundert: Defoe, Friedrich den Großen, Wieland, Basedow, Sintenis, Condillac, Mirabeau père, Mirabeau fils und J. J. Engel. Seit Beginn des neunzehnten Jahrhunderts: Bischof Sailer, Jean Paul, E. M. Arndt, Oberst Massenbach, Comte de Vaublanc, General Auspitz. Die Darlegungen dieser Männer sind mehr oder weniger ausführlich und mehr oder weniger eingehend benutzt und erläutert. Und da sich neben viel Weisheit auch recht viel Torheit vorfindet, und neben anregenden Gedanken auch recht viel langweiliges Gerede, neben Kenntnis der einschlägigen Fragen auch unglaublich viel Unkenntnis, Weltfremdes und Unpädagogisches, neben großen Gesichtspunkten auch die engherzigsten Urteile, so ist es eine Freude, zu sehen, wie Münch hier freundlich die Spreu vom Weizen gesondert hat mit Sachkenntnis und mit Großzügigkeit. In dieser mit Gerechtigkeit, maßvoller Kritik und feiner Abwägung vollzogenen Sichtung liegt die Kunst, die Münch geübt, und zugleich der Reiz seines Buches, der erhöht wird durch das Bestreben, ein lesbares Buch zu

liefern. Das ist dem Verfasser auch dadurch gelungen, daß er die ganze Kunst seiner feinen Stilgebung und seines guten Geschmacks für gewinnende Form auf das Buch verwandt hat, wie das im ganzen Verlaufe der Darlegungen hervortritt, besonders aber im letzten Kapitel, wo Münch zu den Bedingungen und Aufgaben der Fürstenerziehung in der Gegenwart persönlich Stellung nimmt. —

Die Anmerkungen bringen die Stellen im Originalwortlaut, welche im Text absichtlich in freierer Weise gegeben sind, ferner literarische und sonstige Erläuterungen und auch (S. 322) eine Blumenlese aus den Werken edler Dichtung.

Man hat nun gesagt, das Leben sei kein Buch, und auch ein Prinzenleben würde, wenn es wertvoll werden solle, ja nicht nach Büchern gebildet werden. Das ist richtig. Aber man erwäge doch, daß solche Bücher, wie das vorliegende, eine große Bedeutung über ihre nächsten Zwecke hinaus haben, nämlich die erziehlichen Mächte festzustellen, die bei der Prinzenerziehung mitzuwirken haben, diese Mächte auf ihren Wert und ihre Bedeutung zu prüfen und daraufhin zu untersuchen, wie man die praktische Weltweisheit mobil machen kann auch für unsere Prinzenerziehung. — Wenn Münch nun dieses Buch dem Kronprinzen des deutschen Reiches und von Preußen, dem Vater prächtiger Söhne, gewidmet hat, so liegt darin ein tiefer Sinn: Weil die Hohenzollern sich allezeit warm und willig den Bedürfnissen ihres Volkes hingegeben haben, so wohnt in diesem Volke eine Empfindung der Stärke und Gesundheit, die keine Partei dadurch mindern kann, daß sie etwa Königstreue für sich allein beansprucht. Die alte herzliche Freundschaft zwischen den Hohenzollern und der deutschen Nation ist deshalb so unzerstörbar, weil in diesem Volke der Glaube lebt, daß der deutsche Geist gewissenhafter Arbeit im Fürstenhaus und schlichter Hütte derselbe ist und daß im Grunde auch die Erziehung unseres Benjamins im stolzen Königsschlosse und im einfachsten Arbeiterhause vom gleichen gesunden Geiste der Erziehung geleitet werden muß und tatsächlich auch geleitet wird. Wenn man unter diesem Gesichtspunkte das Münchsche Buch liest, kann es erquickende Gegenwartswerte bieten.

Gruber, Hugo, Ruths Erziehung. 2. Auflage von „Unserer Ruth Lernjahre". München und Berlin 1910. R. Oldenbourg. X u. 288 S. 8°. geb. 4 M.

Für die Monatschrift ist das vorliegende Buch besonders in denjenigen Kapiteln von Interesse, welche die Reform der höheren Mädchenschulen behandeln, weil die Berührung mit den höheren Knabenschulen durch jene Reform eine engere geworden ist und weil sich mancherlei anregende Vergleiche aus ihr ergeben, die auch für höhere Knabenschulen von Nutzen sein können. Denn aus dem Buche spricht eine reiche Erfahrung aus Lehrtätigkeit und direktorialer Arbeit, die in ruhigem und wohlerwogenem Urteil überall zutage tritt.

Berlin. A. Matthias.

Jäger, Hermann, Die gemeinsame Wurzel der Kunst, Moral und Wissenschaft. Berlin 1909. Alexander Duncker. II u. 289 S. 8°. brosch. 3,50 M., geb. 4,50 M.

Der Titel des Buches auf Blatt I und II erscheint zunächst etwas rätselhaft. Auch der Zusatz auf Blatt III: „Ein Beitrag zur Anwendung der Entwicklungslehre auf den menschlichen Geist" läßt immer noch die Frage offen, was denn eigentlich

mit der „gemeinsamen Wurzel der Kunst, Moral und Wissenschaft" gemeint sei. Und wenn man, wie Referent grundsätzlich, zunächst ohne Kenntnis des „Vorworts" das Buch liest, so kann man — wenn auch mit Kopfschütteln — auf den Gedanken geraten, das „Lustgesetz" sei diese gemeinsame Wurzel; denn Abschnitt I handelt von diesem und die Abschnitte II, III und IV dann von der „wesenhaften Betätigung" in der Kunst (II), in der Moral (III) und in der Wissenschaft (IV).

Erst das „Vorwort" bringt Sicherheit über das Thema: „Die wesenhafte Betätigung des menschlichen Geistes, die nichts anderes ist als der Ausdruck des Entwicklungsstrebens, das in dem Menschen ebenso wie in allen andren Lebewesen wirksam ist", das ist dem Verfasser die „gemeinsame Wurzel der Kunst, Moral und Wissenschaft."

Das Buch leistet in vollem Maße, was es verspricht: es liefert einen hochbedeutsamen und sehr wertvollen Beitrag zur Anwendung der Entwicklungslehre auf das Leben und die Betätigung des menschlichen Geistes. Nach der Überzeugung des Verfassers (siehe das „Vorwort") kann der moderne Geist auf den Entwicklungsgedanken auch in den Geisteswissenschaften nicht mehr verzichten, und anderseits befriedigen ihn die „dürftigen und oberflächlichen" Folgerungen ganz und gar nicht, die bisher „als angeblich notwendige und unvermeidbare Ergebnisse der Anwendung der Entwicklungslehre auf das Geistesleben des Menschen" geboten werden. Er ist ferner der Überzeugung, daß die „volle Wahrheit" nur durch eine Weltanschauung gefunden und dargestellt werden kann, der das ideale Streben des menschlichen Gemüts nicht als veraltete Selbsttäuschung gilt, sondern als etwas aus der Tiefe der Menschennatur selbst Entspringendes.

So sucht er denn nach einer „Überbrückung des Zwiespalts"; er will zeigen, daß in der Entwicklungslehre sich Bestandteile bieten, die zu einer Versöhnung des Naturalismus und des Idealismus zu führen geeignet sind.

Zum Gelingen dieser wichtigen Aufgabe bringt der Verfasser, wie ich meine, alle Erfordernisse mit: gründliche und umfassende Kenntnisse auf den Gebieten der Natur und des Geistes, sorgsame, vorsichtige und umsichtige Methode, sicher geschulte logische Kraft, große Ausdrucksfähigkeit und Sprachgewandtheit und einen schönen und geistreichen Stil.

Trotzdem leicht und bequem ist die Lektüre des Buches, das Verständnis seiner in die Tiefe gehenden Darlegungen keineswegs. Die Sache selbst hat eben ihre Schwierigkeiten: sie liegen zum großen Teil in der Neuheit der Gesichtspunkte, der Gedanken, auch der Ausdrücke.

Der Verfasser hat nirgends gesagt, was für Leute er als seine Leser vor Augen hat. Der Gegenstand ist ja von großer allgemeiner Bedeutung und läßt auch an „gebildete Laien" denken, sofern sie Interesse für dergleichen haben. Und einige Partieen und Ergebnisse sind auch geeignet für ein solches Laienverständnis. Aber das Buch im ganzen und die Methode der Untersuchung und Schlußfolgerung bieten doch zumeist dem Laienverstande recht erhebliche Schwierigkeiten. Es fehlt in dem Buche nicht an treffenden Beispielen, aber im ganzen verlangt es doch Kraft der Abstraktion und philosophisches Denken. Es fehlt nicht an innerer Wärme, ja Begeisterung und idealistischem Schwung, aber die Strenge, Herbheit und Schwierigkeit der Untersuchung nötigt den Geist des Ver-

fassers doch immer bald wieder in die Bahn und zu den Mitteln des scharfen Verstandes. Oft genug wird daher nur der Sachkenner und Fachmann, der an philosophisches Denken Gewöhnte und darin Geübte den Gedanken- und Entwicklungsgängen nachzufolgen Lust und Kraft haben, während der Laie — um neue Ausdrücke des Verfassers anzuwenden — nicht bloß die „Vorratskräfte", sondern auch die „Erhaltungskräfte" einsetzen muß, und bisweilen doch wohl vergeblich.

Darum ist das Buch auch noch keine Lektüre für Durchschnittsschüler höherer Lehranstalten. Den weitaus meisten sind sozusagen die Organe dafür noch nicht in ausreichendem Maße gewachsen. Aber vereinzelt gibt es auch unter den Primanern höher strebende und feiner organisierte Geister, und solche werden sich, wenn auch bei erstmaliger Lektüre noch nicht überall mit vollem Verständnis, durcharbeiten und werden aus solcher Lektüre großes geistiges Wachstum gewinnen. Darum sollte das Buch doch in der Prima-Bibliothek zur Verfügung stehen.

Ebenso bin ich, trotz obiger Bedenken, doch der Überzeugung, daß höher gebildeten Laien, Frauen oder Männern, die Zeit haben und Lust und Kraft in sich fühlen, um ein tüchtiges Buch wirklich zu studieren — hier und da finden sich doch solche —, die, wo ihnen unbekannte Dinge oder Ausdrücke entgegentreten, sich's nicht verdrießen lassen, bei andern Personen oder in andern Büchern Rat und Aufklärung zu suchen, die sich's auch nicht verdrießen lassen, manche Stelle oder Seite zweimal und dreimal zu lesen, — also ich habe die Überzeugung, daß solchen Laien das vorliegende Buch mit Fug und Recht als sehr wertvolle geistige und gemütliche Nahrung zu empfehlen ist.

Der Fachmann aber, der Ästhetiker, der Philosoph wird ein Buch wie das vorliegende nicht unbeachtet lassen dürfen und zu den neuen Gesichtspunkten, die es bietet, Stellung nehmen müssen.

Groß-Lichterfelde-West bei Berlin.

Gottlieb Leuchtenberger.

James, W., Psychologie und Erziehung. Ansprachen an Lehrer. Aus dem Englischen von F. Kiesow. Mit 2 Figuren im Text. Autorisierte Übersetzung in zweiter Auflage. Leipzig. W. Engelmann. X u. 134 S. 8°. 3 M.

Wir leben im „Zeitalter des Kindes", das beweist das steigende Interesse für pädagogische Fragen und die sich immer vergrößernde Zahl der pädagogischen Schriften, die nicht etwa allein für die Lehrerwelt, sondern auch für breitere Kreise bestimmt sind. Das vorliegende Buch wendet sich allerdings in erster Linie an die Lehrenden. Es entstammt der Feder eines amerikanischen Philosophen und Pädagogen und bietet so einen neuen Beweis dafür, daß in Amerika das Interesse für die einschlägigen Fragen sehr lebendig ist. Wir haben 15 Vorträge vor uns, welche der an der Harvard-Universität wirkende Verfasser vor Lehrern gehalten hat.

In dem ersten Vortrage „Die Psychologie und die Kunst des Unterrichtens" kennzeichnet Verfasser den Standpunkt, welchen er hinsichtlich des Verhältnisses von Psychologie und Unterricht einnimmt. Nach einer kurzen Darlegung

der Organisation des Erziehungswesens in Amerika erläutert er jenes Verhältnis der beiden Begriffe zueinander dahin, daß die Unterrichtsmethoden mit der Psychologie übereinstimmen müssen, daß sie aber nicht unmittelbar aus ihr abgeleitet werden können. Der positive Nutzen der Psychologie werde darin bestehen, daß man bei der Wahl der Methode vor Irrtümern bewahrt bleiben werde. Das Interesse und die Selbständigkeit des Lehrers werde durch die Kenntnis der Psychologie erhöht. Durch die Kenntnis der Psychologie werde das Feld für das Experimentieren und Probieren sehr eingeschränkt, doch dürfe man den Lehrern dadurch, daß man ihnen das psychologische Studium zur Pflicht mache, nicht eine zu große Last auferlegen. — Nach dieser Erörterung des einzunehmenden Standpunktes folgen 14 Vorträge, in denen Verfasser wichtigen psychologischen Begriffen seine Aufmerksamkeit zuwendet. Bevor wir auf einzelnes eingehen, müssen wir unsern Lesern zunächst eine kurze Übersicht über den Inhalt geben. Deshalb nennen wir zuerst die von dem Verfasser behandelten Punkte: II. Der Bewußtseinsstrom. III. Das Kind als handelnder Organismus. IV. Die Erziehung und das Handeln. V. Die Notwendigkeit der Reaktionen. VI. Angeborene und erworbene Reaktionen. VII. Über die angeborenen Reaktionen. VIII. Die Gesetze der Gewohnheit. IX. Die Assoziationen der Vorstellungen. X. Das Interesse. XI. Die Aufmerksamkeit. XII. Das Gedächtnis. XIII. Die Erwerbung der Vorstellungen. XIV. Die Apperzeption. XV. Der Wille. — Wir bemerken bei diesem Überblick, daß von dem Verfasser alle diejenigen psychologischen Begriffe und Gebiete in den Kreis der Betrachtung gezogen worden sind, welche mit der Erziehung und dem Unterricht in engerer Beziehung stehen. Zunächst geht Verfasser von der Tatsache aus, daß in jedem von uns in wachem Zustande irgend etwas Bewußtes vor sich geht, daß ein Strom von Bewußtseinszuständen, von Gefühlen, Wünschen, Überlegungen usw. besteht, die wie Wellen oder Felder aufeinander folgen. Aus allem diesem setzt sich unser inneres Leben zusammen. Über den Ursprung jener Bewußtseinsfelder wisse man im Grunde nichts. Von diesen mehr einleitenden Betrachtungen geht Verfasser im III. Vortrag dazu über, jene oben bezeichnete Tatsache an dem Kinde als einem handelnden Organismus zu beobachten. Aus dem Bewußtseinsstrom ergeben sich zweierlei Funktionen: derselbe führt zum Erkennen und zum Handeln. Aufgabe des Lehrenden sei es im wesentlichen, das Kind zum Handeln zu erziehen. Der nächste Vortrag kennzeichnet die Erziehung als die Organisation von erworbenen Verhaltungsgewohnheiten und Tendenzen zum Handeln. Eine Betrachtung der Erziehungsideale, nach denen die verschiedenen Völker streben, lehre, daß man überall darauf hinziele, Fähigkeiten zum Handeln auszubilden. Namentlich sei dies in Deutschland der Fall. — Aus dem bisher Ausgeführten folgert Verfasser, daß nichts aufgenommen werden dürfe, ohne daß eine Reaktion darauf folge, daß kein Eindruck ohne korrelativen Ausdruck bleiben solle. Alles müsse beim Schüler auf sein aktives Leben einwirken. Solche Reaktionen, wie sie Verfasser vorhin kennzeichnete, können nun angeborene oder erworbene sein, des Lehrers Aufgabe bestehe nun darin, die komplizierte Reaktionsform herbeizuführen. Hierbei spiele das Gedächtnis beim Kinde eine besonders wichtige Rolle. Die dahin gehenden Vorgänge werden an zwei Figuren erläutert: zu den angeborenen Reaktionen habe man die Furcht,

die Liebe, die Neugierde, die Nachahmung, den Wetteifer zu rechnen, dem dann der Ehrgeiz folge, welcher sich mit der Kampflust und dem Stolz verbinde. Dann folge als Instinkt die Freude am Besitz. Auch den Instinkt des Bausinnes habe der Lehrer zu benutzen. Auch das Verlangen, nach dem Beifall andrer, die Eitelkeit, die Schüchternheit, das Heimlichtun kämen als Triebe in Betracht. Die Beobachtung all dieser geistigen Regungen des Kindes werde den Eltern naturgemäß leichter werden als den Lehrern. Hauptsache bei aller Erziehung sei nun, daß wir nützliche Handlungen so früh wie möglich und so viel wir können zu automatischen und gewohnheitsgemäßen machen. Dabei müsse man mit aller zu Gebote stehenden Kraft und Entschiedenheit vorgehen. Man erlaube niemals eine Ausnahme, bis die neue Gewohnheit fest Wurzel geschlagen. habe. Man ergreife die allererste, sich darbietende Gelegenheit, einen einmal gefaßten Entschluß in Handlung umzusetzen, man halte den Schülern nicht allzu viele abstrakte Moralpredigten, und endlich: man suche die Fähigkeit zur Anstrengung durch geringe freiwillige und tägliche Übungen lebendig zu erhalten. — Bei der Assoziation der Vorstellungen kommen vor allem die Gesetze der Berührung, der Ähnlichkeit zur Geltung. Interesse für einen an sich dem Kinde nicht interessanten Gegenstand werde man dadurch erregen, daß man ihn mit einem andern assoziiert, für den schon Interesse besteht. Beginnen solle man immer mit den angeborenen Interessen des Kindes. Dann solle man Schritt für Schritt vorwärts gehen. Mit den eben genannten Vorschriften hängt die Behandlung der Aufmerksamkeit eng zusammen. Man solle den Gegenstand so behandeln, daß er immer neue Seiten aufweise, daß er zu immer neuen Fragen anrege und Abwechslung zeige. In dem über das Gedächtnis handelnden Vortrage geht Verfasser von der angeborenen Gedächtniskraft aus und erörtert sodann, wie man diese Seite des Geistes zu üben habe. Das beste System, in welches man eine Tatsache einreihen kann, sei das vernunftgemäße. Alle Systeme der Mnemotechnik seien als armselig, trivial und unsinnig anzusehen. Durch Übung könne das Gedächtnis als ein allgemeines elementares Vermögen nicht verbessert werden. — Die Erziehung im weitesten Sinne ist nach dem Verfasser als der Vorgang aufzufassen, durch welchen Vorstellungen oder Begriffe erworben werden. Der am besten erzogene Geist sei der, der den größten Vorrat davon besitze. Der Akt, durch den etwas ins Bewußtsein aufgenommen werde, sei die Apperzeption. Dieser Begriff sei in der Pädagogik von sehr großem Nutzen. Die Apperzeption gehe aus der Assoziation der Vorstellungen hervor. Schon nach dem, was Verfasser im Anfange seiner Vorträge ausgeführt hat, ergibt sich, daß das Schlußkapitel der Psychologie die Behandlung des Willens zum Gegenstande haben muß. Bei der Betätigung des Willens kommen auch psychologische Vorgänge in Frage, welche vom Verfasser ebenfalls erörtert werden. Aufgabe des Erziehers sei es, in dem Schüler einen Charakter aufzubauen; dieser besteht in einer organisierten Anzahl zur Gewohnheit gewordener Reaktionen, die aus Neigungen bestehen, die uns in charakteristischer Weise zum Handeln treiben oder uns vom Handeln zurückhalten.

Die kurze Skizze, welche wir von dem Ideengang des Verfassers zu entwerfen versuchten, hat vielleicht gezeigt, in welchem inneren Zusammenhange die wichtigsten pädagogischen Begriffe mit psychologischen Fragen stehen. Die Aus-

führungen in unserem Buche sind für jeden denkenden Leser, namentlich für den angehenden Lehrer leicht verständlich. Sie werden ihm großen Nutzen bringen durch die wertvollen praktischen Winke, welche ihm der auf dem Gebiete der Psychologie wie der Erziehung heimische Verfasser gibt. Auch der erfahrenere Lehrer wird die Vorträge, nicht ohne eine wertvolle Anregung daraus zu entnehmen, lesen. Ganz besonders erscheint uns das von gründlichem Nachdenken zeugende Buch zur Benutzung in den pädagogischen Seminarien geeignet; eine Durcharbeitung desselben wird den Kandidaten sicherlich von großem Nutzen sein und ihr Augenmerk auf eine Reihe von Begriffen lenken, die für den angehenden Lehrer an allen Schulen, insbesondere an den höheren, von großer Bedeutung sind.

Hoffmann, J. J., Grundlehren der Logik. Wien und Leipzig 1908. Franz Deuticke. IV u. 125 S. 8°. 2 M.

Es liegt hier ein neues Lehrbuch der Logik vor, verfaßt von einem Philosophen aus Österreich, dem Lande, in welchem seit Jahren schon eine ganze Reihe von trefflichen Hilfsmitteln für diesen Unterricht erschienen ist. Bekanntlich wird in den österreichischen höheren Unterrichtsanstalten nach den Bestimmungen der „Instruktionen" auf die philosophische Ausbildung in der Psychologie und Logik ein sehr großes Gewicht gelegt. Und dieser eingehendere Betrieb hat denn auch so manches umfangreichere treffliche Hilfsmittel gezeitigt. Zu diesen rechnen wir auch das von J. J. Hoffmann. — Verfasser geht aus von den allgemeinsten Denkformen und zeigt, daß der physische Gegenstand mittels der Sinne einen dauernden Eindruck, ein physisches Phänomen in uns hervorzurufen imstande ist. Auf diesem Wege gelangt er zu den Begriffen Vorstellung, Urteil und Schluß, von denen dann in der Logik die Rede ist, nach der Anlage, die wir in den Lehrbüchern der Logik zu finden gewöhnt sind. Die Darstellung des Verfassers verdient nun insofern eine besondre Anerkennung, weil sie recht klar und übersichtlich ist, auch schon in der äußeren Form. — Aus den einleitenden Partien möchten wir noch besonders den Abschnitt „Erfassung der Prinzipien und Nutzen der Logik" hervorheben. Der Nutzen soll darin bestehen, daß die Logik auf alle Hemmnisse des Denkens hinweist und bei der Auffassung und dem Gebrauche komplizierter Denkgebilde (so z. B. Beweise) eine gewisse Sicherheit verleiht, ähnlich wie in der Mathematik, die allerdings nur von der Quantität oder Größe handelt. Die in den drei Hauptabschnitten der Logik behandelten Lehren geben eine gute Übersicht und sind von einer ganzen Reihe von Beispielen begleitet, welche den verschiedensten Gebieten entnommen sind und vielfach auch auf die sprachlichen Verhältnisse Bezug nehmen und sie zur Erläuterung heranziehen. Die Benutzung der Darstellung des Verhältnisses von Begriffen durch Kreise dient sehr der Verdeutlichung, nicht minder die Benutzung einfacher mathematischer Begriffe. Was von der Lehre vom Begriff gesagt ist, gilt auch von der vom Urteil und Schluß. Die Schlüsse werden in Gewißheitsschlüsse und Wahrscheinlichkeitsschlüsse geteilt. Auch hier wie in der Lehre vom Urteil finden sich zahlreiche praktisch gewählte Beispiele. — Der Darstellung der Hauptgesetze der Logik folgt die Wissenschaftslehre, wozu die Logik den Grund gelegt hat. Dabei wird zunächst die Mathematik betrachtet und dann ein Blick auf die übrigen Wissenschaften geworfen.

Dabei handelt es sich um die Erörterung der Begriffe Beweis, Analyse, Partition, Induktion, Analogie, Hypothese, Theorie u. a. Auch auf Fehler der Beweise wird hingewiesen. Ein Anhang handelt von der Haupteinteilung der Wissenschaften, vom Wesen der Philosophie, bringt sodann eine kurze Darlegung der Entwicklung der logischen Lehren und schließt mit dem Abschnitt „Berechtigung logischer Gleichungen". — Wir haben ein recht inhaltreiches, für denkende Leser leicht faßliches Buch vor uns; hinzugefügt sei noch, daß bei geeigneten Gelegenheiten auch auf frühere Philosophen Bezug genommen wird. In den österreichischen höheren Lehranstalten kann es als Schulbuch gute Verwendung finden (es ist dort auch durch einen Ministerial-Erlaß als solches zugelassen); in den preußischen Schulen kann es bei der nur beschränkten Zeit, die diesem Gegenstande gewidmet werden darf, als solches nicht Verwendung finden. Wohl aber empfehlen wir es den vorgeschritteneren Schülern als ein treffliches philosophisches Lese- und Übungsbuch, aus dem sie reiche Belehrung schöpfen können.

Köslin. R. Jonas.

Studien zur Geschichte des neueren Protestantismus. Herausgegeben von Lic. Dr. Heinrich Hoffmann und Lic. Leopold Zscharnack. Quellenhefte.

Wenn das kirchengeschichtliche Quellenstudium vielfach auf die Geschichte der alten Kirche und die Reformationsgeschichte beschränkt blieb, so lag das daran, daß die Quellen aus anderer Zeit viel schwerer zugänglich waren. Es ist daher ein dankenswertes Unternehmen, daß die beiden Privatdozenten Hoffmann und Zscharnack es sich zur Aufgabe gemacht haben, die wichtigsten Quellenschriften aus der Zeit vom 17. bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts zu erschließen und durch wissenschaftliche Einleitungen und Anmerkungen unserm Verständnis näher zu bringen, ohne sich hierbei auf Schriften rein theologischen Inhalts zu beschränken. Es ist zu erwarten, daß diese Sammlung unsre Kenntnisse der neueren protestantischen Kirchengeschichte wesentlich erweitern und vertiefen wird.

1. Quellenheft: **Spaldings Bestimmung des Menschen (1748) und Wert der Andacht.** Mit Einleitung neu herausgegeben von Lic. Horst Stephan. Gießen 1908. A. Töpelmann. 44 S. 1 M.

Das erste Quellenheft bringt ein vielgelesenes Werk aus der Frühzeit der Aufklärung: Spaldings Bestimmung des Menschen. Spalding, als Erbauer seiner Zeitgenossen gepriesen, von Lavater überschwenglich verehrt, von Herder trotz mancher Gegensätze in seiner Bedeutung gewürdigt, zieht uns noch heute an durch die innige Wärme, die uns aus seinen Schriften entgegenweht. Das vorliegende Werk, meist schlicht und einfach, erhebt sich zuweilen zu höherem Schwung, aber diese Begeisterung erscheint nirgends als etwas künstlich Gemachtes. Durch seine Kürze zeichnet es sich vor den weitschweifigen, oft trockenen Schriften seiner Zeitgenossen aus. Es ist bezeichnend, daß die Grunddogmen protestantischer Theologie: Erbsünde, Rechtfertigung und Versöhnung hier völlig zurücktreten, ja der Name Christi wird kaum erwähnt. Schon in dieser Erstlingsschrift des deutschen Rationalismus dreht sich der ganze Ideenkreis fast ausschließlich um die drei Begriffe: Gott, Tugend und Unsterblichkeit. Die Macht der Sünde macht

ihn nicht irre an seinem fröhlichen Optimismus: er glaubt an unsre Anlage zur Tugend und an den Sieg des Guten. Für die Unsterblichkeit bringt er ähnliche Beweise wie Plato und Kant.

In der Einleitung sucht der Herausgeber die mannigfachen Fäden aufzudecken, die auf den deutschen Rationalismus hinführen, und den verschiedenen Richtungen nachzugehen, denen wir innerhalb dieser Geistesrichtung begegnen. So kann dieses Werk dazu beitragen, den Rationalismus, den man meist nur in seinen Auswüchsen kennt, wieder unbefangen zu würdigen.

2. Quellenheft: **Schleiermachers Sendschreiben über seine Glaubenslehre an Lücke.** Neu herausgegeben und mit Einleitungen und Anmerkungen versehen von Lic. H. Mulert. Gießen 1908. A. Töpelmann. 68 S. 1 M.

Die beiden Sendschreiben an Lücke sind gedacht als eine erweiterte Vorrede zur 2. Auflage seiner Glaubenslehre. Mit überlegener Ruhe tritt Schleiermacher hier den zahlreichen Angriffen entgegen, die seine Glaubenslehre, namentlich deren Einleitung, hervorgerufen hat. Nicht alles ist hierin für unsre Zeit von gleichem Interesse. Wichtiger sind für uns die großen prophetischen Ausblicke, in denen er die künftige Entwicklung der Theologie vorausahnt. Er sieht die Zeit kommen, wo die Ergebnisse der Naturwissenschaft Gemeingut aller Gebildeten sein und das fromme Gemüt in schwere innere Krisen führen werden. Er sieht voraus, wie die historische Kritik auch vor der Bibel nicht mehr Halt machen wird. In dieser Krisis scheint es ihm die wichtigste Aufgabe zu sein, die dogmatischen Sätze so zu formulieren, daß sie von den Ergebnissen der Naturwissenschaft und der historischen Kritik völlig unberührt bleiben. Die Weltanschauung muß unabhängig bleiben von dem Wechsel des Weltbildes. So hat er bereits eines der Hauptprobleme der modernen Theologie klar erfaßt. Als echt evangelischer Christ lehnt er jede Hierarchie, auch die der wissenschaftlichen Bildung ab, bekämpft einen einseitigen Intellektualismus in der Religion. Theologie und Philosophie werden klar und deutlich gegeneinander abgegrenzt. Bedeutsam sind auch seine Ausführungen über die dogmatische Sprache.

Der Herausgeber macht uns in einer kurzen Einleitung mit der Bedeutung der Schrift sowie mit den Persönlichkeiten bekannt, mit denen sich Schleiermacher darin auseinandersetzt. Durch klare Inhaltsangaben wird der Überblick über das Ganze erleichtert.

John Tolands, Christianity not mysterious. 1696. Übersetzt von W. Lunde. Eingeleitet und herausgegeben von Lic. Leopold Zscharnack. Gießen 1908. A. Töpelmann. VII u. 147 S. 3 M.

Das dritte Heft bringt uns Tolands *Christianity not mysterious*, das seinerzeit gewaltiges Aufsehen erregte und dem Verfasser viel Feindschaft und Verfolgung verursachte. Vielfach mit Unrecht; denn nicht der christlichen Religion gilt sein Kampf, sondern der Priesterkirche, die zur Erhöhung des eigenen Ansehens das Dogma mit dem Nimbus des Geheimnisvollen umkleidete. Nicht bloß das Widervernünftige, sondern auch das „Übervernünftige" will er aus der christlichen Lehre entfernt wissen. Geheimnisvolles kann das Christentum nur in dem Sinne enthalten, wie ja auch bei aller Erkenntnis weltlicher Dinge ein Rest bleibt: Das

Ding an sich bleibt unerforschlich. Abgesehen von dieser Schranke unseres Erkennens muß alles, auch die göttliche Offenbarung, sich als vernunftgemäß erweisen, wenn es zu unsrer persönlichen Überzeugung werden soll. Daß alles Geheimnisvolle erst in spätern Jahrhunderten in das Christentum hineingetragen ist, das sucht er — hierin ein echt evangelischer Christ — aus dem Neuen Testamente nachzuweisen. Vor dem Neuen Testament macht seine sonst so kühne Kritik Halt. Freilich dürfen wir hier keine historisch-kritische Exegese erwarten. Das Ergebnis seiner Forschung steht ihm von vornherein fest. Dies legt er, zum Teil etwas gewaltsam, in alle Schriftstellen hinein, in denen der Begriff μυστήριον vorkommt.

Die inhaltreiche Einleitung zeigt uns das Werden und Wachsen dieser Ideen, wofür im Kreise der Dissenters ein äußerst günstiger Boden war. Sie stellt sein Verhältnis zu Locke klar, mit dem Toland im erkenntnistheoretischen Teil im wesentlichen übereinstimmt, während seine Ergebnisse auf dem Gebiete der Religionsgeschichte weit über Locke hinausgehen. Der Herausgeber sucht Toland gegen unberechtigte Angriffe zu verteidigen. Schon seine ehrfurchtsvolle Scheu vor dem Neuen Testamente zeigt, daß er kein Feind des Christentums war oder sein wollte. So liefert dieses Heft einen wertvollen Beitrag zur Geschichte des englischen Deismus.

Danzig. Otto Brauckhoff.

Goldene Klassiker-Bibliothek. Arnims Werke. Herausgegeben, mit Biographie, Einleitungen und Anmerkungen versehen von Dr. Monty Jacobs. I. Lebensbild. Gedichte. Von Volksliedern. Erinnerungen eines Reisenden. Briefe. LXX u. 148 S. II. Die Kronenwächter. Die Päpstin Johanna. 541 S. III. Halle und Jerusalem. Die Appelmänner. Der Stralauer Fischzug. 326 S. IV. Isabella von Ägypten. Frau von Saverne. Der tolle Invalide auf dem Fort Ratonneau. Fürst Ganzgott und Sänger Halbgott. Die zerbrochene Postkutsche. Die Majoratsherren. Die Verkleidungen des französischen Hofmeisters und seines deutschen Zöglings. Der Pfalzgraf, ein Goldwäscher. 383 S. 4 Teile in 2 Leinenbänden 4 M. In 2 Halbfranzbänden 6 M. Prachtausgabe in 2 Goldleinenbänden 6 M. Prachtausgabe in 2 Luxus-Halbfranzbänden 8 M.

Eichendorffs Werke. Herausgegeben, mit Biographie, Einleitungen und Anmerkungen versehen von Dr. Ludwig Krähe. I. Lebensbild. Gedichte. Julian. XLVI u. 394 S. II. Ahnung und Gegenwart. 279 S. III. Kleinere Novellen: Aus dem Leben eines Taugenichts. Das Marmorbild. Das Schloß Dürande. Die Entführung. Die Glücksritter. 236 S. IV. Dichter und ihre Gesellen. Satirische Schriften: Meierbeths Glück und Ende. Viel Lärmen um nichts. Auch ich war in Arkadien. Libertas und ihr Freier. Erlebtes: Deutsches Adelsleben am Schlusse des XVIII. Jahrhunderts. Halle und Heidelberg. 427 S. 4 Teile in 2 Leinenbänden M. 3,50. In 2 Halbfranzbänden 5,50 M. Prachtausgabe in 2 Goldleinenbänden 5,50 M. Prachtausgabe in 2 Luxus-Halbfranzbänden 7 M.

Chamissos Werke (Vollständige Ausgabe). Auf Grund der Hempelschen Ausgabe neu herausgegeben, mit Biographie, Einleitungen und Anmerkungen versehen von Dr. Max Sydow. I. Lebensbild. Gedichte 1. CLX u. 231 S. II. Ge-

dichte 2. 223 S. III. In dramatischer Form: Der Tod Napoleons. Faust. Fortunati Glücksäckel und Wunschhütlein. — Übersetzungen: Lied von Thrym. Idylle. Lieder von Radack. Aus Béranger. 229 S. — Adelberts Fabel. Peter Schlemihls wundersame Geschichte. Vermischtes in Prosa. IV. Reise um die Welt I. 265 S. V. Reise um die Welt II. 349 S. 5 Teile in 2 Leinenbänden 3,50 M. In 2 Halbfranzbänden 5,50 M. Prachtausgabe in 2 Leinenbänden 5,50 M. Prachtausgabe in 2 Luxus-Halbfranzbänden 7 M.

Fouqués Werke. Herausgegeben, mit Biographie, Einleitungen und Anmerkungen versehen von Dr. Walther Ziesemer. I. Lebensbild. Gedichte. Undine. Sintram und seine Gefährten. Das Galgenmännlein. Rose. XXVIII u. 269 S. II. Der Held des Nordens. 265 S. III. Der Zauberring. 379 S. 3 Teile in 1 Leinenband 2,50 M. = 3 K. In 1 Halbfranzband 3,50 M. = 4,20 K. Prachtausgabe in 2 Goldleinenbänden 5,50 M. = 6,60 K. Prachtausgabe in 2 Luxus-Halbfranzbänden 7 M. = 8,40 K.

Kleists (Heinrich v.) Werke. Herausgegeben, mit Einleitungen und Anmerkungen versehen von Professor Dr. Hermann Gilow, Dr. Willy Manthey, Dr. Wilhelm Waetzoldt. Mit einer Biographie von Dr. Adolf Wilbrandt. I. Lebensbild. Gedichte. 110 S. II. Die Familie Schroffenstein. Robert Guiskard. Amphitryon. Der zerbrochne Krug. Penthesilea. 371 S. III. Das Käthchen von Heilbronn. Die Hermannsschlacht. Prinz Friedrich von Homburg. 295 S. IV. Erzählungen. 268 S. V. Vermischte Aufsätze. 135 S. VI. Briefe. 283 S. 6 Teile in 2 Leinenbänden 3,50 M. In 2 Halbfranzbänden 5,50 M. Prachtausgabe in 2 Goldleinenbänden 5,50 M. Prachtausgabe in 2 Luxus-Halbfranzbänden 7 M. Berlin-Leipzig o. J. Deutsches Verlagshaus Bong & Co.

Die Romantiker liegen nunmehr bis auf Brentano und E. T. A. Hoffmann vor und entsprechen allen Anforderungen, die man an die Goldene Klassiker-Bibliothek zu stellen sich gewöhnt hat.

Arnim ist in trefflicher Auswahl vertreten; es fehlt nichts, was zur Charakteristik dieses eigentümlichen Mannes, der überall mit glänzendem Anfang einspringt, aber allemal bald ins Wesenlose sich verliert, sobald er eine große Aufgabe zu erledigen hat. Die Kronenwächter nehmen deshalb einen großen Umfang in der Ausgabe ein. Wer sie lesen will, muß Zeit haben. Wer aber hat die heute noch? Nimmt er sie sich, so wird er dafür reich belohnt; denn nach Wandern im Wesenlosen findet er Edelsteine seltener Art, wie das wunderbare Gebet in der sechsten Geschichte: „Gib Liebe mir und einen frohen Mund, daß ich dich, Herr, der Erde tue kund usw.“ Auch die von Hebbel als eine „tiefe, eigentümliche Schöpfung“ bezeichneten „Appelmänner“ werden noch heute Freude bereiten, besonders wenn man die Quelle zuvor gelesen, welche die Einleitung des Herausgebers uns bietet. — Aus dem Stralauer Fischzug tritt uns der heimattreue Märker und politische Eigenbrötler mit seinem köstlichen Humor entgegen, und unter den Erzählungen wird uns am meisten „Der tolle Invalide“ anmuten, sowie „Fürst Ganzgott“, die erstgenannte Novelle nimmt unter Arnims Schöpfungen doch wohl den ersten Rang ein, auch weil sie ohne Pause, ohne Seitensprung die Ereignisse mit wahrhaft soldatischer Unaufhaltsamkeit vorrücken läßt. Hätte doch Arnim mehr solcher Meisterstücke gemacht. Die zweitgenannte Erzählung bildet eine prächtige Probe für den Humor des

Dichters; aber leider erlahmt des Dichters Kraft wie so oft zu rasch. — Das der Ausgabe vorangehende Lebensbild atmet Frische; die den Einzelwerken vorangeschickten Einleitungen ergänzen das Lebensbild mit kräftigen Strichen; die Anmerkungen geben so wenig als angängig und soviel als nötig.

Eichendorff hat in dieser neuen Ausgabe manche Verbesserung erfahren. Für die Anordung der Gedichte hat die vierte Ausgabe als Richtschnur gedient. Es sind deshalb die alten, vom Dichter gewählten Titel der Lieder wieder eingesetzt und Jahreszahlen unter den Titeln sind nur dort belassen, wo die letzte (vierte) Ausgabe von Eichendorffs Hand sie bringt oder auch bei den Gedichten, die erst nach dem Tode Eichendorffs in die Sammlung seiner Werke aufgenommen sind. Auch bei den Prosawerken sind die ersten Drucke verglichen worden. So haben wir denn eine zuverlässige Ausgabe der prächtigen Eichendorffschen Gedichte, die nach Goethes Lyrik das Beste bilden, was wir besitzen, wenn auch die tiefe Leidenschaft Goethes und sein weitumspannender Gedankenkreis ihnen fehlt. Dazu seine eigenartigen Erzählungswerke, unter ihnen das beste „Aus dem Leben eines Taugenichtses". Vor allem aber freuen wir uns an der reifsten Frucht seines Alters „Halle und Heidelberg". Diese Erlebnisse gehören zu dem Lebendigsten, was die deutsche Literatur an autobiographischen Werken besitzt; leider blieb es unvollendet; um so schwerer wird uns der Abschied von dem Dichter, der uns gerade heute so wert ist, weil er in diesem Vermächtnis voll ungebrochenen Abscheus gegen das Philisterium, hingenommen von den Idealen der Jugend, „der Poesie des Lebens", diese aufruft, die Stärke ihres Wesens, ihre Begeisterungsfähigkeit nicht fortzuwerfen. — An dem Lebensbilde darf hervorgehoben werden, daß es den für Eichendorff passenden Ton trefflich findet und daß es von geistesverwandtem Verständnis für den Dichter getragen ist. Solche Bücher sollte jeder Primaner sich anschaffen.

Der Text der Chamissoausgabe hält sich an die Hempelsche Ausgabe sowie an die von Frdr. Palm herausgegebene fünfte vermehrte Auflage der Werke. Die übrigen Ausgaben (Walzel, Koch, Kurz) sind zum Vergleich herangezogen; in strittigen Fällen ist die erste 1839 erschienene Ausgabe zugrunde gelegt. Die von L. Geiger in Chamissos Werken (Reclam) und von Tardel (Bibliographisches Institut) gebotenen neuen Beiträge sind in einer Nachlese (Teil II, S. 219 ff.) zusammengestellt.

Besonderes Gewicht ist auf die Anmerkungen gelegt. Das ist dankenswert für Chamisso. Denn ein zweisprachiger Dichter bedarf der besonderen Beleuchtung, wie sie zum Beispiel ausstrahlt von der Übersetzung des Gedichtes Schloß Boncourt ins Französische und von den Quellen, die die Herkunft und die Entstehung Chamissoscher Gedichte in die rechte Betrachtung rücken. Hier ist überall Vortreffliches geleistet. Dasselbe gilt von den Anmerkungen zur Reise um die Welt, die an manchen Stellen gar nicht mitzumachen wäre, wenn wir hier keinen kundigen Ortsführer hätten. — Das Lebensbild im ersten Band hat einen ganz bedeutenden Umfang. Mit Recht. Sein Biograph sagt von ihm: Mag Chamisso als Dichter vor vielen anderen zurücktreten: als Mensch und Charakter reiht er sich ebenbürtig in die Reihe jener ethischen Heroen ein, deren Anhauch uns stählt und beschwingt, und zu denen wir in Ehrfurcht und Dankbarkeit emporblicken. Sein ganzes Leben

wandelt sich ab mit der Geschlossenheit eines großen Orgelpunktes, der in der Jugend einsetzt, im „Schlemihl" mit vollem Werke auseinander tritt, auf der Mittagshöhe des Lebens alle Dissonanzen ausscheidet und im Alter mit mildem Verklärungsschimmer austönt. Das Thema aber atmet den hohenpriesterlichen Ernst Schillerscher Denkweise:

„Wandelt nicht auf den breiten Wegen der Allzuvielen und meidet den nichtigen Lärm der Gasse! Horchet auf die Stimme euers besseren Selbst und bohrt euch zu eurem Lebensglück eine eigene Schneise. Trachtet nach dem wahren Werte des Lebens, und seid keine Knechte des Schattens!" Auch Chamisso gehört in die Hand unserer älteren Schüler. Die vorliegende Ausgabe, deren ersten drei Teile allein verkäuflich sind, ist dazu besonders geeignet.

Dem Texte der Werke Fouqués liegt, bis auf einige Gedichte, die von Fouqué selbst besorgte Ausgabe letzter Hand, Halle 1841, zugrunde. Änderungen hat Fouqué an seinen Werken so gut wie gar nicht vorgenommen. Zu den Quellen des „Held des Nordens" hat der Herausgeber das Manuskript einer Arbeit von Julian Hirsch benutzen können. — Fouqué ist heute fast nur noch als Dichter der „Undine" bekannt; zu seiner Zeit war er einer der beliebtesten und meistgelesensten Schriftsteller. Außer der „Undine" verdienen denn auch heute noch andere Werke noch einmal gelesen zu werden: der „Held des Nordens" als erster Versuch in der deutschen Literatur, die Nibelungensage dramatisch zu gestalten; der Ritterroman „Der Zauberring" ist auch heute noch reizvoll zu lesen, denn die Recken und die Riesen dieses Romans haben manchen Jüngling in den Befreiungskriegen zu heldenhaften Taten geleitet. Auch das „Galgenmännchen", das E. T. A. Hoffmann als meisterhafte Erzählung bezeichnet hat, ist nicht als veraltet beiseite zu stellen. —

Der Text der Kleistschen Werke beruht auf der durch Erich Schmidt, Reinhold Steig und Georg Minde-Pouet in der Ausgabe des Bibliographischen Instituts gesicherten Fassung. So konnte dem Beiwerk die Hauptarbeit gewidmet werden. Die biographische Einleitung ist von Adolf Wilbrandt. In den Anmerkungen zu ihr kommen die besten Kleistkenner, z. B. Reinhold Steig, noch außerdem zu Worte. Wilhelm Waetzoldt hat die Gedichte, Erzählungen, die vermischten Aufsätze und Briefe besorgt, Willy Manthey die Familie Schroffenstein, Robert Guiskard, Amphitryon, Der zerbrochene Krug, Penthesilea und Käthchen von Heilbronn; Hermann Gilow die Hermannschlacht und den Prinzen von Homburg. Auf die letzten beiden Werke glaube ich ganz besonders aufmerksam machen zu müssen, da es Gilow, abgesehen von dem zur Hermannschlacht neu gebrachten Material, vor allem darauf ankam, beim Prinzen von Homburg der des Preußendichters würdigen, von Gilow schon in einem Programm 1893 verfochtenen Grundidee der sittlichen Unterordnung nochmals Nachdruck zu geben. Daß durch Teilung der Arbeit gerade diesem Dichter eine große Sorgfalt gewidmet ist, verdient besondere Anerkennung.

Die Ausgaben der Neuromantiker bilden eine neue Zierde der Goldenen Klassiker-Bibliothek, der man nur den besten Fortgang und weiteste Verbreitung wünschen kann.

Berlin. A. Matthias.

Anonymi de rebus bellicis liber. Text und Erläuterungen von Rudolf Schneider. Mit 10 in den Text gedruckten Abbildungen. Berlin 1908. Weidmannsche Buchhandlung. 40 S. 8°. 1,20 M.

Nach den ältesten Ausgaben ist diese Schrift dem Kaiser Theodosius und seinen Söhnen Honorius und Arcadius gewidmet, auch Mommsen *Chronica minora* I 528 setzt sie nicht ins Mittelalter, sondern in den Ausgang des Altertums. Seeck, Pauly-Wissowa I 2325 schiebt sie sogar hinauf bis Valentinian und Valens. Sicher ist, daß manchmal ein Imperator und manchmal Principes angeredet werden, als ob der Kaiser Mitregenten hatte. Das Buch ist eine Denkschrift, in welcher Seiner Majestät allerlei Reformen auf dem Gebiete des Münz-, Rechts- und Militärwesens empfohlen werden. Den breitesten Raum nimmt die Beschreibung von Kriegsmaschinen ein. Das Urteil über unsern Anonymus klingt recht verschieden. Während z. B. Köhler, die Entwicklung des Kriegswesens III, 1, 147, bei der Besprechung der *ballista fulminalis* sagt: „Es ist ein großer Fortschritt der Technik, der sich hier manifestiert," nennt Seeck den Verfasser einen „verrückten Projektenmacher".

Rudolf Schneider schließt sich dem letzteren Urteil an. Er spricht von „wunderlichen" Wortgebilden, von einem „verschrobenen Wortbildner", dessen Erfindungen „ganz unbrauchbare Dinger" sind „und voller Unsinn, andre sehr primitive Einrichtungen, die nur bei einem Ignoranten Staunen und Bewunderung hervorrufen konnten. Die Liburna ist geradezu verrückt". „Es ist ein konfuser Mensch", bei dessen „Geschwätz" der Kriegsmann „davonlaufen" möchte.

Warum ist nun die Liburna verrückt? Der Anonymus will ein Schiff nicht durch Ruder, sondern durch Schaufelräder vorwärtsbewegen. Die Schaufeln, am Rade befestigt, sollen die Stelle der Ruder vertreten. Je ein Radpaar soll von zwei Ochsen getrieben werden. Wieviele Radpaare angebracht werden sollen, wird nicht gesagt; auf der Zeichnung, die hinzugefügt ist und die nach Schneider vom Anonymus selbst herrührt, sind drei gezeichnet. Man muß sich aber natürlich denken, daß, je größer ein Schiff ist, desto mehr Maschinen angebracht werden. Die Idee der Schaufelräder an und für sich scheint nun Schneider nicht für verrückt zu halten. Es scheint vielmehr, daß er sie für zu gut hält, als daß ein so konfuser Mensch wie der Anonymus darauf hätte verfallen können. Ihm spricht er die Erfindung rundweg ab, und das ist das erste, was gewagt erscheint. Mag der Verfasser immerhin etwas wunderlich gewesen sein, so kann man doch trotzdem nicht ohne weiteres behaupten, daß dieser Gedanke nicht von ihm herrühren konnte. Für verrückt scheint Schneider die Idee der Schaufelräder nur deshalb zu halten, weil diese ohne Hilfe kräftiger Maschinen nichts leisten können. Und dies ist der Grund, weshalb er diese Erfindung dem Altertum überhaupt abspricht. Weil man im Altertum keine kräftigen Maschinen hatte, so meint Schneider, konnte man auf die Idee der Schaufelräder nicht verfallen. Dies ist das zweite in der Argumentation Schneiders, was mir gewagt erscheint. Von Ochsen getriebene Schaufelräder erscheinen einem Techniker von heute naiv, aber im Altertum, wo man Kriegsschiffe sogar durch einfache Ruder vorwärtsbewegte, konnte man sehr wohl auf diesen Gedanken verfallen. Zieht man die Konsequenz aus Schneiders Behauptung, so kann die Erfindung der Schaufelräder nicht vor der Erfindung

der Dampfmaschine gemacht sein. Nun aber führt er selbst an, daß in einer berühmten Göttinger Bilderhandschrift Konrad Kyeser, geb. 1366, Text und Zeichnung von Schaufelrädern zur Fortbewegung geliefert hat. Konnte das 14. Jahrhundert auf diese Idee verfallen, ohne Dampfmaschinen zu kennen, so konnte es das 4. Jahrhundert ebenso gut.

Wir kommen zur *ballista quadrirotis* und zur *ballista fulminalis.* Schneider erklärt beide für verstärkte Armbrüste und daher für mittelalterlich, ein Charakteristikum antiker Geschütze dagegen sei die Torsion. In diesem Punkte befindet sich nun Schneider in einem Widerspruch mit sich selbst, der mir geradezu ein Rätsel ist. Derselbe Verfasser, der in der jetzt von mir besprochenen Schrift die verstärkte Armbrust dem Altertum abspricht und für mittelalterlich erklärt, stellt in seiner Schrift „Antike Geschütze auf der Saalburg, Erläuterungen zu Schramms Rekonstruktionen". Vom Saalburg-Museum herausgegeben. Scheidts Buchdruckerei. Homburg v. d. H. 1908 dar, daß die Griechen bereits die verstärkte Armbrust kannten. Wenn die Griechen sie aber kannten, kann auch unser Anonymus sie gekannt haben. Die Beweisführung hat also hier wieder ein Loch. Übrigens finden sich in der zitierten Broschüre nicht minder wunderliche Ausdrücke wie beim Anoymus z. B. γαστραφέτης „Bauchgewehr".

Der Anonymus spricht offenbar von dem *Imperium Romanum* vor der Völkerwanderung. Da heißt es S. 9: *Inprimis sciendum est, quod imperium Romanum sircumlatrantium ubique nationum perstringat audacia, et omne latus limitum tecta naturalibus locis appetat dolosa barbaries. Nam plerumque memoratae gentes aut silvis teguntur aut extolluntur montibus aut vindicantur pruinis, nonnullae vagae colitudinibus ac sole nimio proteguntur.* Das ist das *imperium Romanum* des 4. Jahrhunderts nach Christus. Die Barbaren umbellen das Reich, ohne jedoch bereits eingebrochen zu sein. Das Reich hat die alte riesige Ausdehnung. Im Norden wird es durch Schnee und Eis begrenzt, im Süden durch die Wüste und die Sonnenglut. Schneider versetzt die Schrift in das XIV. Jahrhundert. Aber auf welches *imperium Romanum* passen die Worte? Auf das byzantinische Kaiserreich? Oder auf das Heilige Römische Reich deutscher Nation? Und wer ist der Imperator? Und wer sind die Principes? Auf alles dies bleibt Schneider die Antwort schuldig. Wenn wir alles zusammenfassen, so ist das einzige, was gegen den Anonymus spricht, die Autorität des Namens Rudolf Schneider. Im übrigen werden wir noch erneute Untersuchungen der Schrift abwarten müssen.

Potsdam. Karl Brandt.

Sophokles' Tragödien, deutsch in den Versmaßen der Urschrift von Donner. Herausgegeben und mit Einleitungen versehen von Gotthold Klee. Leipzig, Hesses Verlag. geh. 1,25 M., geb. 1,75 M.

Zu einem erstaunlich billigen Preis bietet Hesses Verlag sämtliche Tragödien des Sophokles in gutem Druck und geschmackvollem Einband; ausführliche Einleitungen sind von G. Klee dem ganzen Werk und den einzelnen Tragödien vorausgeschickt.

Diese Einleitungen berichten in klarer, vortrefflicher Ausführung über die Entstehung der griechischen Tragödie und die Bedeutung des Sophokles; sie er-

öffnen das Verständnis für jedes einzelne Drama, für den Aufbau und die technische Gliederung, für die tiefreligiöse Weltanschauung des Dichters. Der Herausgeber weist darauf hin, daß Sophokles oft nur die einfachsten Grundlinien der Sage benutzt, im übrigen aber frei schaltet. Und in der Tat kann gerade diese schöpferische Tätigkeit des Dichters nicht genug hervorgehoben werden, weil viele „gebildete" Leute es nicht verstehen, daß die hervorragendsten Dichter alter und neuer Zeit sich immer wieder mit „den ollen Kamellen" abgegeben haben und abgeben. Das Beste in den Tragödien ist des Sophokles eigenstes Werk, wie auch in Goethes Iphigenie und Faust die überlieferte Sage nur den Rahmen bildet, nicht den Inhalt.

Der Herausgeber irrt, wenn er S. 20 sagt: „Äschylos ist ein Kind der alten schlichtgläubigen Zeit vor den Perserkriegen und steht fest in deren religiösen Überzeugungen . . . Anders Sophokles. Ihm ist die Vorstellung von vererbter Sünde und Rache fremd geworden." Das Verhältnis des Äschylos und Sophokles zum Volksglauben ist beinahe umgekehrt.*)

Auch halte ich es nicht für einen Vorzug, daß der Herausgeber die Donnersche Sophoklesübersetzung vom Jahre 1875 „zum getreuen Abdruck" gebracht hat. Das ist ja sehr bequem; aber die Wissenschaft ist seitdem bedeutend vorwärts geschritten; vieles wird heute anders und besser erklärt; manches muß gestrichen werden. Freilich macht es ungeheure Mühe, die Donnerschen Übersetzungen nach dem heutigen Stande der Wissenschaft umzuarbeiten.**)

Dietze, Johannes, Griechische Sagen, 2. Band (Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend, herausgegeben von Hans Vollmer, 26. Band), Berlin 1909. Hermann Paetel. VII u. 269 S. geb. 2 M.

Diesen zweiten Band nimmt fast vollständig der Troische Sagenkreis ein; vorausgeschickt sind in zwei besondern Abschnitten die Attischen Sagen und Orpheus.

Das Buch will allen Ansprüchen genügen: Es ist in erster Linie für die Quintaner bestimmt; beigefügt sind den einzelnen Abschnitten Anhänge über Sagengeschichte und dichterische Quellen, für die reiferen Schüler und solche Lehrer, „die ohne Kenntnis der mythologischen Forschung einen schnellen Überblick gewinnen möchten"; „auch der Benutzung der Realanstalten und Töchterschulen ist Rechnung getragen."

Inhalt und Form finden durchaus meinen Beifall; ich zweifle nicht, daß das Buch von den Quintanern gern gelesen wird; auch beweisen die knappen Ausführungen in den Anhängen, daß der Verfasser mit den wissenschaftlichen Fragen wohl vertraut ist. Wenn ich etwas aussetzen darf, so ist es dies, daß Dietze sich nicht die nötige Beschränkung auferlegt hat; das Buch leidet unter dem Streben nach Vollständigkeit. In der Ankündigung wird es als ein Vorzug gepriesen, daß „die Erzählung den inneren Zusammenhang zwischen den einzelnen Geschichten herzustellen sucht." Gerade hierin sehe ich einen Mangel: die Genealogien sind etwas Sekundäres, spätere gelehrte Kombination;

*) Vgl. Wolf, Religion der alten Griechen S. 48 ff., Bertelsmann, Gütersloh.

**) Ich habe im „Ödipus und sein Geschlecht" für fünf Tragödien des Äschylos, Sophokles, Euripides den Versuch gemacht. Leipzig, Bredt.

wenn wir darauf Wert legen, so beschweren wir den Sagenstoff mit überflüssigem Ballast. Gleich in dem ersten Abschnitt „Attische Urgeschichte" wird zu viel gebracht: Kekrops; Töchter des Kekrops, Erichthonios; Pandion, Prokna und Philomela; Erechtheus, Kephalos und Prokris; Boreas und Orithyia; Chthonia . . In dem Anhang sagt der Verfasser: „nicht vereinbar mit der gewöhnlichen Überlieferung ist die Geschichte des Ion . . ." Wozu das alles? Sollte es nicht für den Quintaner besser sein, wenn er über Kekrops und seine Töchter hörte, dann aber sofort zu Theseus übergegangen würde? — Auch den Troischen Sagenkreis würde ich gleich mit Tyndareos und Leda beginnen, ohne von Hippokoon, Ikarios, Thestios und des Herakles Kampf gegen Hippokoon zu sprechen: Ballast!

Das Buch würde entschieden gewinnen, wenn von „dem innern Zusammenhang" abgesehen würde und wenn die Erzählung sich mehr an die herrlichen griechischen Dichtungen anlehnte.

Düsseldorf. Heinrich Wolf.

Straub, Lorenz, Liederdichtung und Spruchweisheit der alten Hellenen. In Übertragungen. Berlin und Stuttgart, W. Spemann, o. J. IV u. 588 S. brosch. 6 M., geb. 7,50 M.

Das Buch von Straub bietet uns griechische Liederdichtung im weitesten Sinne; denn eingeschlossen sind die lyrischen Partien aus Homer und den Homeriden, aus Hesiod und der griechischen Lehrdichtung. Dann folgen die Elegiker und Jambographen, die eigentlichen Lyriker Alcäus, Sappho und Anakreon und die Meister der Chorpoesie Alkman, Stesichorus, Ibykus, Simonides, Bacchylides und Pindar. Auch die dramatische Literatur ist vertreten und zwar sowohl die Tragödie als die Komödie: Äschylus, Sophokles und Euripides und Aristophanes ziehen in einer Reihe von Chorliedern und sonstigen lyrischen Partien von selbständigem poetischen Gehalt an uns vorüber; aus Menander und anderen Dichtern der alten und neuen Komödie wird eine reiche Ausbeute von Sentenzen, größtenteils weniger bekannte Zitate aus verloren gegangenen Dichtungen geboten. Dann folgen noch lyrische Gedichte und Idyllen von Theokrit und seinen Nachfolgern und eine kleine Auswahl der Anakreontik. Den Beschluß macht eine Auswahl sachlich geordneter Epigramme der Anthologie. Straub holt weiter aus als Stowasser (s. Monatschrift, IX. Jahrgang, S. 278), der die Römerlyrik ausgiebiger bietet. So ergänzen sich die beiden in angemessener Weise. In der Formgebung folgt Straub anderen Grundsätzen als Stowasser. Er hält auch die Nachbildung der antiken rhythmisch metrischen Form für nötig, da diese den gewachsenen Leib darstelle und nicht durch eine auf anderem Boden entstandene Form ersetzt werden könne, ohne den Charakter der Urschrift zu alterieren und den Eindruck zu fälschen. Also metrische Strenge und pietätvolle Treue gegen den Text ist gewahrt. Eigene Wege geht Straub allerdings in der Darstellung, z. T. auch in der Auffassung der Strophen Pindars und der attischen Dramatiker. Er weicht also von den Grundsätzen Stowassers ganz erheblich ab; die Schwierigkeiten, die seine Auffassung ihm ganz naturgemäß in den Weg legen, hat Straub an den meisten Stellen glücklich überwunden; daß es nicht an allen Stellen ihm gelungen ist, kann man ihm nicht zum Vorwurf machen; es liegt nicht an ihm, sondern an dem Abstand der

deutschen von der griechischen Form und Sprache, der eben unüberbrückbar ist. — Den Gedichtproben sind literargeschichtliche Skizzen über den Charakter der einzelnen Dichtungsgattungen, kurze Notizen über das Leben der Dichter und ihre geschichtliche Stellung, Charakteristiken ihrer Persönlichkeit und Kunstrichtung beigegeben: wir machen also einen Gang durch die ganze Geschichte der griechischen Poesie von Homer bis zur römischen Zeit. An geeigneten Stellen sind Abbildungen von Büsten antiker Dichter eingefügt: Homer, Sappho, Anakreon, Sophokles, Euripides, Menander und Posidippos. — Es wird also viel in dem Buche geboten und es wird weiten Kreisen reiche Nahrung bieten. Damit der Leser selbst prüfen und vergleichen kann, fügen wir einige Proben aus Straub an und ziehen zum Vergleich herbei die betreffenden Übertragungen aus Geibels klassischem Liederbuch und aus Stowassers Griechenlyrik.

Simonides: Klage der Danae.

Straub: Da der Arche Gebäu Danae barg,
Und das Meer um sie erschwoll,
Sturmeswehen sie umbrauste,
Grauste der Armen; die Wangen betränt,
Schlang um das Kind, um Perseus, die Arme sie zärtlich und klagte:
Ach liebes Kind,
Wie ist mir wehe ums Herz!

Geibel: Als um den kunstgefügten Kasten nun
Der Wind erbraust' und die empörte Welle,
Da sank sie hin in Angst, betränt die Wangen,
Und schlang um Perseus' Nacken ihren Arm
Und sprach: O Kind, wie groß ist meine Qual!

Stowasser: Als im kunstgefügten Schrank
Des Sturmes Wehn sie jetzt
Und aufgewühlte See hinschwang —
Furchtbar, da blieben unbenetzt
Nicht ihre zarten Wangen.
Sie hat den Perseus traut umfangen
Und sprach: Mein Kind,
Wie gequält wir doch sind.

Alkaios: Das Staatsschiff im Sturm.

Straub: Den Streit der Winde faß' und versteh' ich nicht:
Der Wogenschwall wälzt bald sich von hüben, bald
Von drüben her, und mitten drinnen
Jagen wir hin mit dem schwarzen Fahrzeug.

Wir ringen mühevoll mit des Sturmes Gewalt;
Kielwasser spült schon hoch um des Mastes Fuß;
Vom Segeltuch, das ganz geborsten,
Flattern nur mächtige Fetzen nieder.

Geibel: Nicht mehr zu deuten weiß ich der Winde Stand,
Denn bald von dorther wälzt sich die Wog' heran
Und bald von dort, und wir inmitten
Treiben dahin, wie das Schiff uns fortreißt

Mühselig ringend wider des Sturmes Gewalt;
Denn schon des Masts Fußende bespült die Flut
Und vom zerborstnen Segel trostlos
Flattern die mächtigen Fetzen abwärts.

Stowasser: Wer mag's begreifen, wie die Windsbraut stürmt!
Wie dort die eine Wog' empor sich türmt,
Die andre dort! durchs Meer, durchs graue.
Dazwischen treiben wir auf schwarzer Naue

In schwerer Arbeit ringend mit dem Wind.
Sieh, wie die Lache um den Mastfuß rinnt,
Und große Fetzen hin und wieder
Vom Segel voller Löcher flattern nieder.

Pindar: Auf Asopichos von Orchomenos. Ol. XIV.

Straub: Die ihr die Wasser des Stroms
Kephissos und sein rossebelebtes Tal erlöst habt,
Ihr, wie getan zum Lied, ihr Schwestern der Anmut,
Die, des Orchomenos Königinnen,
Schirmen den alten Minyerstamm,
Höret mein bittend Lied!
Nur mit euch
Kehrt bei dem Menschen ein,
Was holdseliges ihm,
Süßes ihm ward,
Alles was weise, was schön,
Was glänzet am Manne.

Stowasser: Ihr Hulden! Eigner der Kephissosflut,
Die in dem Gau voll schöner Fohlen wohnen,
Zu des uralten Minyerstammes Hut
Verehrungswert als Königinnen thronen
Im glänzenden Orchomenos —
Hört, was ich flehe! Denn durch euch allein
Kann Freud und Lust dem Sterblichen gedeihn,
Kann klug ein Mann und schön und ruhmreich sein. —

Berlin. A. Matthias.

Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen. Herausgegeben von B. Landsberg und B. Schmid. I. Band. VIII u. 568 S. 95 Textabbildungen. Leipzig und Berlin 1908. Druck und Verlag von B. G. Teubner. 12 Monatshefte, Preis des Jahrgangs geh. 12 M.

Die Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen stellen die Fortsetzung der von Landsberg und Schmid früher in Gemeinschaft mit Schmeil herausgegebenen Zeitschrift Natur und Schule dar. Die Ausstattung ist die gleiche geblieben und durchaus gut. Auch die Gruppierung des Inhalts ist nicht verändert worden. Die Originalaufsätze behandeln Themata aus allen naturwissenschaftlichen Disziplinen: Zoologie, Botanik, Mineralogie, Geologie, Chemie, Physik und Astronomie. Kürzere Mitteilungen bringen die Abschnitte: Kleine Schulversuche und Selbstbeobachtetes. Außer den fachwissenschaftlichen Aufsätzen sind besonders reichlich vertreten Abhandlungen über Themata von allgemeinerem Charakter, Naturwissenschaftlich-Pädagogisches und Schulpolitisches. Der referierende Teil zeigt folgende Rubriken: Lehrmittelschau, Besprechungen, kurze literarische Mitteilungen, Versammlungsberichte, Programmschau und Bücherschau. Ferner ist ein besondrer Abschnitt der Mitteilung der Fortschritte in der Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts gewidmet.

Das Jahr 1908 ist für den naturwissenschaftlichen Unterricht von besondrer Bedeutung gewesen, da seit Ostern dieses Jahres der biologische Unterricht in die oberen Klassen der höheren Schulen Preußens Eingang gefunden hat. Dieser Umstand mag wohl auch für die Gestaltung des vorliegenden Bandes der Zeitschrift von Einfluß gewesen sein. Jedenfalls treten die chemisch-physikalischen Aufsätze räumlich sehr zurück. Vielleicht ist dies, wie gesagt, durch die besondren Verhältnisse bedingt, sonst möchte es fast scheinen, daß es besser wäre, die speziellen chemischen und physikalischen Arbeiten den betreffenden Fachzeitschriften zu überlassen, denn daß diese Zeitschrift eine physikalische ersetzen könnte, ist ausgeschlossen. Der Physiker wird also auf jeden Fall eine besondre physikalische Zeitschrift lesen müssen, ebenso der Chemiker. Der Biologe, der ja auch über die Fortschritte in der Physik und Chemie auf dem laufenden sein muß, wird aber allgemeinere Aufsätze, die ihn über die Fortschritte in diesen Gebieten instruieren, vorziehen. So ist mit der in diesem Bande gebotenen Auswahl vom fachwissenschaftlichen Standpunkte aus weder dem Physiker und Chemiker noch dem Biologen ganz gedient. Manche der physikalischen Abhandlungen wie „Das Auflösungsvermögen des Mikroskops“ von Keferstein, „Die Photographie in natürlichen Farben“ von R. Ziemе wird auch der Biologe mit Interesse lesen. Andre Aufsätze, die an und für sich ausgezeichnet sind, wie: Die Behandlung der elektrischen Wellen im Unterricht von Grimsehl stehen zu vereinzelt. Es würde meiner Ansicht nach die Zeitschrift sehr gewinnen, wenn sie den biologischen Unterricht nicht nur in Wirklichkeit an erster Stelle behandelte, sondern auch Aufsätze, die Themata aus andern Wissengebieten behandeln, nach ihrer Bedeutung für die Biologie bringen würde. Andernfalls ist eine gleichmäßigere Berücksichtigung aller naturwissenschaftlichen Fächer wünschenswert.

Auf den Inhalt der einzelnen Aufsätze kann hier nicht eingegangen werden.

Hier soll nur hervorgehoben werden, daß viel Interessantes darin enthalten ist. Bei manchen theoretischen Betrachtungen wird man ja andrer Ansicht sein können. Auch die Referate sind, soweit ich gesehen habe, gewissenhaft gemacht. So kann die Zeitschrift also ganz besonders den Lehrern, die mit dem Biologieunterricht im weiteren Sinne beschäftigt sind, empfohlen werden, ebenso natürlich allen andern Lehrern, die sich für den naturwissenschaftlichen Unterricht interessieren. Außer den speziellen Fachartikeln wird auch der Physiker und Chemiker in den allgemeinen Aufsätzen viel Wertvolles finden. Man möchte es wünschen, daß gerade die Herren, die in der Praxis dem biologischen Unterricht fern stehen, von diesem etwas mehr Kenntnis nehmen möchten, als es bisher leider vielfach der Fall ist.

Thesing, C., Biologische Streifzüge. Eine gemeinverständliche Einführung in die allgemeine Biologie. Illustriert von Paul Flanderky. Eßlingen und München. J. F. Schreiber. 2. Auflage. 74 Textfiguren, 6 farbige Tafeln. VIII u. 364 S. brosch. 6 M., in Original-Leinenband 7 M.

Nach der Unterschrift des Vorworts ist das vorliegende Buch im Mai 1908 vollendet worden. Auf dem Titel ist das Erscheinungsjahr nicht angegeben. Von einer ersten Auflage dieses Werkes ist dem Rezensenten nichts bekannt geworden, aus dem Vorwort geht darüber nichts hervor.

Wie der Untertitel besagt, handelt es sich hier nicht um biologische Streifzüge draußen in der Natur, sondern um Streifzüge in das Gebiet der allgemeinen Biologie. Das Werk ist hervorgegangen aus Vorträgen, die der Verfasser an der Urania und an der Humboldt-Akademie zu Berlin vor einem größeren Publikum gehalten hat. Deshalb mußte die Darstellung eine populäre sein. Ein gewisses Maß von naturwissenschaftlichen Kenntnissen setzt das Buch natürlich voraus, vielleicht mehr als durchschnittlich bei einem Nichtfachmann erwartet werden kann. Doch das liegt in der Natur der Sache. Die Kenntnis von Tier- und Pflanzenformen, deren Nennung in einem solchen Buche nicht zu vermeiden ist, ist im allgemeinen sehr gering. Eine bildliche Darstellung aller genannten Formen würde zu weit führen. Der Nichtfachmann wird daher, um eine wirkliche anschauliche Vorstellung zu gewinnen, noch hier und da ein Lehrbuch mit Abbildungen zur Hand nehmen müssen. Der einigermaßen vorgebildete Leser, auf jeden Fall aber der im biologischen Unterricht beschäftigte Lehrer, wird das Buch fließend lesen.

Streifzüge nennt Verfasser sein Buch wohl, um zu zeigen, daß er keine Vollständigkeit anstrebt. Es ist im wesentlichen die zoologische Seite der Biologie, die berücksichtigt wird. Auf die Pflanzen ist nur, wo es unumgänglich nötig war, hingewiesen. Mit dieser Beschränkung aber gibt uns das vorliegende Buch eine gute Übersicht über die Ergebnisse der biologischen Forschung bis in die neueste Zeit. Als ein ganz besondrer Vorzug des Buches ist der Umstand zu betonen, daß Verfasser sich auf keinen einseitigen Parteistandpunkt stellt. „Der Darwinismus gibt uns keinen Aufschluß über die Ursachen der Variabilität, der Lamarckismus versagt gegenüber den passiven Anpassungen, die Mutationstheorie arbeitet mehr noch als die Selektion mit dem Zufall, und der Vitalismus endlich läßt Kräfte

spielen, über deren Natur wir uns schlechterdings überhaupt keine Vorstellung machen können." Verfasser will alle diese Erklärungsversuche heranziehen, betont aber zugleich, daß „noch unbekannte, aber darum nicht notwendig unerforschliche Kräfte des Organismus sich an der Entwicklung der Lebewelt beteiligt haben." In populären Werken ist es leider vielfach Sitte geworden, mit den Forschungsergebnissen zu prunken, ohne anzugeben, wieviel davon Hypothese, wieviel tatsächliche Beobachtung ist. Daß solche Werke großen Beifall im Publikum finden, zeugt von einem Mangel an naturwissenschaftlichem Verständnis, dem dringend abgeholfen werden muß. Deshalb ist jedes biologische Buch, das wissenschaftlich gut fundiert ist, zu begrüßen, wenn es auch weiteren Kreisen zeigt, wie viele Aufgaben noch der Lösung harren.

Der Inhalt ist in neun Abschnitte gegliedert, deren Überschriften auch im wesentlichen das in ihnen behandelte Thema angeben: Von Thales bis Lamarck. — Lebenserscheinungen und Bedingungen. — Die Kräfte im Organismus. — Die Bausteine der organischen Welt. — Die Entstehung des Lebens. — Die Abstammungslehre. — Die Faktoren der Entwicklung. — Die Erhaltung des Lebens. — Fortpflanzung und Vererbung.

Die Entstehungsgeschichte des Buchs und seine Bestimmung zur Lektüre haben den Verfasser wohl veranlaßt, von einer weiteren Gliederung der Abschnitte Abstand zu nehmen. Demjenigen, der infolgedessen bei wiederholter Benutzung des Buchs Schwierigkeiten haben wird, irgend eine Einzelangabe zu finden, ist durch ein besondres Schlagwortverzeichnis eine gute Unterstützung gegeben. Auf den Inhalt im einzelnen kann hier nicht eingegangen werden. Daß hier und da kleine Verbesserungen vorgenommen werden könnten (S. 197 wird z. B. von langgeflügelten S a m e n der Dipterocarpaceen, nachher von F r ü c h t e n, gesprochen) ist bei der Fülle des Mitgeteilten erklärlich. Nur einen Punkt möchte der Rezensent als eine Ungenauigkeit bezeichnen, die zu einer falschen Auffassung eines der wichtigsten Lebensvorgänge, der Atmung, führen könnte. S. 34 heißt es: „Wenn nämlich die Pflanze auch während des T a g e s Sauerstoff ausscheidet, in der D u n k e l h e i t atmet sie ebenso gut wie jedes Tier Sauerstoff ein." Ebenso wird S. 70 die Atmung der Tiere in Gegensatz zur Kohlenstoffassimilation der Pflanze gestellt. Demgegenüber kann nicht genug betont werden, daß die Pflanze ebenso bei T a g u n d N a c h t a t m e t wie das Tier und die Kohlenstoffassimilation mit der Ernährung der Tiere in Parallele gesetzt werden muß.

Die Abbildungen sind größtenteils gut. Es leuchtet dem Rezensenten allerdings nicht ein, weshalb die Reptilien der Trias- und Juraperiode auf einer farbigen Tafel dargestellt sind (Tafel 3), während die Tafel, welche die F a r b e n a n p a s s u n g und Mimikry von Insekten zur Anschauung bringen soll, nur in Schwarzdruck ausgeführt ist.

Der Rezensent wünscht dem Buche weite Verbreitung.

Altona. W. H e e r i n g.

Ulmer, F., S i g n a l e i n K r i e g u n d F r i e d e n. Mit 5 Tafeln und zahlreichen Abbildungen im Text. Leipzig, Quelle und Meyer. geb. 1,80 M.

Man spricht heute so viel von der erzieherischen Kraft und Aufgabe des na-

turwissenschaftlichen Unterrichts, von der Notwendigkeit, Auge und Verstand zu üben, die Beobachtungsgabe zu schärfen, damit Knaben heranwachsen, die ihre Umgebung kennen und die Aufgaben, die das Leben stellt, schnell und sicher auffassen und zu ihrem eigenen und der Nächsten Besten richtig lösen lernen. Deshalb führen wir ja unsere Schüler hinein in die Werkstatt der Natur, zeigen ihnen die verwickelten Erscheinungen, die der forschende Menschengeist aufdeckte, die rätselvollen Probleme, die beobachtendes und denkendes Erkennen wecken und üben sollen. Und wie oft gehen wir dabei doch hastig und unachtsam an den nächstliegenden Dingen, den am Wege liegenden Erscheinungen und Vorrichtungen vorüber, gerade als ob das Alltägliche gering zu achten und nur d a s des Nachdenkens wert wäre, was mit dem Geheimnis der mathematischen Formel und des Destillierkolbens umhüllt ist. Aber wir können auch auf unserem täglichen Spaziergange beobachten und nachdenken lernen, wenn wir z. B. der Bahngeleise verwirrendes Netzwerk überschauen, in dem, bald hier, bald dort, ein buntes Licht auftaucht, Flügel- und Scheibensignale sich einstellen und weiße Weichenlaternen den Zug zwischen all den vielfarbigen Signallampen und -Scheiben sicher dem Ziele zuführen. Oder wenn an der Küste die Sturmwarnungssignale, die Wind-, Eis- und Zeitsignale spielen und die Schiffe, geführt von den vieltausendfach blinkenden und blitzenden Lichtern, Leuchttürmen und Leuchtschiffen, Bojen und Baken, sicher dem bergenden Hafen zugleiten und dabei in einer eigenen buntwimpeligen Sprache sich verständigen. Es ist wirklich der Mühe wert, gelegentlich auch einmal bei diesem Alltäglichen und Allnächtlichen im Unterricht zu verweilen, oder aber die Schüler anzuhalten, an der Hand des freundlichen Führers, den das vortreffliche Büchlein bildet und der uns auch mit den Uranfängen des Signalwesens in der Vergangenheit und bei den Naturvölkern bekannt machen will, selbst Ausschau zu halten. Wie alle Bändchen der von Höller und Ulmer herausgegebenen für Jugend und Volk bestimmten „Naturwissenschaftlichen Bibliothek“ ist auch der vorliegende vorzüglich ausgestattete Band für Schülerbibliotheken in hohem Maße geeignet. Er kann mit seinem interessanten Inhalt und seiner lebendigen, den jugendlichen Geist fesselnden Sprache vielleicht auch dazu beitragen, Schmutz und Schund aus dem Felde zu schlagen.

Berlin. J. Norrenberg.

IV. Sprechsaal.

Supérlativ oder Súperlativ?

Wie man im deutschen Literaturunterricht immer noch Anlaß hat, die falsche Betonung Nibelúngen und Nibelúngenlied zurückweisen zu müssen, so scheint auch im sprachlichen Unterrichte, wenn die Steigerungsformen der Eigenschaftswörter mit lateinischen Namen bezeichnet werden, die falsche Betonung Supérlativ(us) unausrottbar zu sein. In meiner Jugend wenigstens habe ich nie eine andere Betonung gehört, und während meiner lehramtlichen Tätigkeit ist sie mir bei Lehrern und Schülern sehr häufig entgegengetreten.

Das zugrunde liegende Verbum, das freilich in der strengklassischen Latinität kaum vorkommt, würde nach bekanntem Gesetze in seinen Stammzeiten folgendermaßen zu betonen sein: *supérfero, supértuli, superlátum, superférre.* Wenn nun von *superlatum* die Ableitung *superlativus* gebildet wird, so ruht nach dem angedeuteten Gesetze der Ton auf der vorletzten Silbe; wegen ihrer Länge verlangt aber diese Wortform noch einen zweiten Ton, der natürlich auf *super* liegen muß. Während nun aber der Lateiner in einem solchen Falle den zweiten Ton als Hauptton, den ersten als Nebenton behandelt, ist der Deutsche, namentlich wenn er die lateinische Endung fortläßt, infolge seines anders gearteten Betonungsgesetzes geneigt, dem ersten Ton ein stärkeres Gewicht zu geben als dem zweiten. Wir betonen also

a) bei bloßer Ableitung: álternativ, dékorativ, fákultativ, fígurativ (trotz ū), föderativ, fréquentativ, Ímperativ, íterativ, Nóminativ, óperativ, óstentativ, spékulativ; fúndamental, séntimental usw.,

b) bei Ableitung mit einsilbiger Zusammensetzung: áffirmativ, Áppellativ, áttributiv, définitiv, démonstrativ, dístributiv, Índikativ, Ínfinitiv, kónsekutiv, kónservativ; bínominal, tránszendental usw., so auch Plúsquamperfekt.

Daß aber auch dann, wenn das erste der zusammengesetzten Wörter zweisilbig ist, der Hauptton auf der ersten Silbe bleibt, zeigen folgende Beispiele: íntercedieren, Ínterpellation, ínterpretieren, rétrospektiv, Súperintendent, Súpernumerar, Súperrevision.

Hiernach ist es klar, daß Súperlativ die einzig richtige Betonung ist.

Aachen. M. Scheins.

Zur Anfrage des Direktors Dr. Begemann, S. 128. Die Vorschrift: ‚Habe eine Ehrfurcht gegen dich selbst' findet sich bereits bei Seneca, epist. 25, 6: Cum iam profeceris tantum, ut sit tibi etiam tui reverentia, licebit dimittas paedagogum.

Herford i. W. Ernst Meyer.

I. Abhandlungen.

Von törichten und klugen Musterschülern.

Münchs Worte in dem Aufsatz, der diesen Jahrgang der „Monatschrift" einleitet, haben die Niederschrift dieser Zeilen veranlaßt; angeregt wurden ihre Ausführungen schon vor längerer Zeit durch einen Feuilletonaufsatz der Berliner Tagespresse, den ich leider nur aus dem Gedächtnis zitieren kann; doch meine ich dessen, was ich anführe, sicher zu sein, auch handelt es sich ja um durchaus verbreitete Ansichten. In diesem Aufsatz eignete sich der Verfasser die Behauptung an von den braven Schülern, aus denen dann nichts Besonderes würde, von den Sorgenkindern, denen das Leben angesehene, weithin wirkende Stellen bescherte; er führte auch Beispiele allerlei berühmter Männer an, die diese Behauptung belegen sollten — sehr viel waren es gerade nicht, und es schien mir eine gewisse Schwäche der ganzen Stellung zu verraten, wenn unter den Kronzeugen sich auch Goethe und Hebbel befanden. Natürlich hat sich die höhere Schule um sie kein Verdienst erworben, aber es hat ja wohl auch noch niemand behauptet, daß außer ihr kein Heil zu finden sei, und dann — wer will denn behaupten, daß Goethe und Hebbel nicht „Musterschüler" gewesen wären, wenn sie nur die Gelegenheit dazu gehabt hätten! Schiller gehörte doch auf der Ludwigsburger Lateinschule zu den besten seiner Klasse, und wenn es mit seinen Leistungen auf der Akademie — die übrigens den Lateinschulen gegenüber einen pädagogisch weit vorgeschrittenen, damals „modernen" Typus vertrat — wenn es also mit seinen Leistungen dort zeitweise bedenklich haperte, so lagen doch da ganz besondere Gründe vor. Hebbel aber wäre zweifellos sein Lebensweg unendlich erleichtert worden, er hätte nicht in unsäglich mühevoller Arbeit sich um die Elemente gelehrter Bildung abquälen müssen, wenn ihn sein Geschick auf ein Gymnasium geführt hätte.

Immerhin: zweifellos, es hat gescheite Ultimi gegeben — ich stelle gern zu dem immer wieder bemühten Justus von Liebig noch Namen wie Heinrich Seidel, Thomas Mann und Otto Julius Bierbaum zur Verfügung — aber man sollte deshalb nicht in schlichten Gemütern die Vorstellung erwecken, daß folglich ein Primus der Regel nach ein ziemliches Schaf sein müsse, und doch hat noch kürzlich ein Leipziger Professor mit großem Temperament behauptet, daß aus denjenigen seiner Klassengenossen, die den Anforderungen der Schule stets genügt hätten, nichts Rechtes geworden sei, während die andern — nun, er selber war ja ihr Vertreter.

Im Einzelfall war das gewiß richtig, aber beweist es etwas? Warum macht man denn eigentlich so selten die Gegenliste auf? Ich wüßte nicht, daß über Klopstock und Lessing auf der Schule geklagt worden wäre — aber das ist am Ende lange her, aus dem neunzehnten Jahrhundert stammen ja die Klagen über das Schulelend! Nun, Gutzkow — sicher keiner von den Ganzgroßen, aber lange Zeit eine tonangebende Persönlichkeit des deutschen Geisteslebens — war der primus omnium des Friedrich Werderschen Gymnasiums zu Berlin; dasselbe erzählt Adolf Stahr, der das Prenzlauer Gymnasium besuchte, von sich, auch er in seiner Zeit ein maßgebender Mann. Wie steht es mit den schwäbischen Philosophen und Theologen, die ihren Weg durchs Tübinger „Stift" nahmen? Gustav Freytag, Paul Heyse hat die Schule und sie haben der Schule keine Schwierigkeiten gemacht, ebensowenig Friedrich Spielhagen — und bei ihm darf noch als charakteristisch angemerkt werden, daß er seine Helden (z. B. in „Was die Schwalbe sang" und in „Was will das werden?") auf der Schule mehrfach die Ersten sein läßt; anders steht es freilich mit dem Helden von „Hammer und Amboß": der ist ein Ultimus, kommt aber auch zunächst ins Zuchthaus, und wenn er sich zu den Höhen des Lebens emporringt, so fällt dabei doch kein Schatten auf die Schule, weil sie ihn nicht erkannt habe.

Aber es sollen hier nicht mehr Namen genannt werden, denn es blieben doch immer nur Einzelbeispiele, die auf der andern Seite sicher auch vermehrt werden könnten. Nur eine umfassende Statistik, wie sie Münch ja vorschlägt, könnte beweisende Kraft haben. Bis sie unternommen wird, scheint es mir aber nicht unnützlich, hier einige allgemeinere Gedanken vorzubringen, welche die Schwierigkeit einer solchen Statistik beleuchten und auch ganz abgesehen von ihren künftigen Ergebnissen die Ungerechtigkeit des ganzen Vorwurfs dartun sollen.

Also: die These ist, daß Musterschüler im allgemeinen die besten Aussichten haben sollen, sich im Leben als Durchschnittsmenschen zu erweisen und daß dieser Umstand die Grundlagen unseres Schulwesens als ziemlich verfehlt erscheinen lasse.

Mit Verlaub: was sind zunächst Musterschüler? Nach der allgemeinen Ansicht ist ein Musterschüler doch wohl derjenige, der immer der Erste in seiner Klasse oder einer von den ersten ist. In den Augen der Eltern, der guten Freunde und Nachbarn ist damit die Sache erledigt; wie die Lehrer über das Ingenium dieses Musterschülers denken, das weiß niemand, und danach fragt auch niemand, hat ja auch keiner Veranlassung dazu. Aber er ist doch immer der Erste gewesen! Du liebe Zeit! Einer muß doch wohl der Erste sein, solange man es aus so und so vielen Gründen nützlich findet, eine Rangordnung aufzustellen; wie verschieden aber solche „Ersten" sein können, weiß nur der praktische Schulmann.

Denn das scheint mir bei derartigen Erörterungen durchaus vergessen zu werden: die Schülergenerationen sind nicht gleich, und noch viel ungleicher ist das Publikum verschiedenartiger Anstalten oder von Anstalten in verschiedenen Stadtteilen. Offiziell wird das natürlich nirgends anerkannt und kann auch nicht anerkannt werden: wir müssen für sämtliche Generationen, für sämtliche gleichartigen Schulen denselben Lehrplan haben, theoretisch sollen alle Schüler, denen das Reifezeugnis zugesprochen wird, mit einem gewissen und zwar ziemlich hohen

Maße von Vertrauen zur alma mater gesandt werden — ach, praktisch stellt sich die Sache etwas anders dar. Wer nur aus eigener Schülererinnerung urteilt, mag allerdings meinen, es gebe in jeder Klasse dieselbe Durchschnittszahl von guten, mittelmäßigen und schlechten Schülern — ich habe es auch geglaubt; wer aber an verschiedenen Anstalten oder auch an derselben Anstalt mit verschiedenen Generationen dasselbe Pensum behandelt hat, der weiß, wie verschiedenartige Jünger uns das Geschick beschert: wie oft müssen wir unsere Ansprüche nach dem richten, was nun einmal vorhanden ist, und dann schließlich auch „gut" nennen, was sich sonst mit einem bescheidneren Prädikate zu begnügen gehabt hätte. Wenn irgendwo, so ist auch im Schulleben unter Blinden ein Einäugiger eine höchst angesehene Person.

Ich meine beinahe, früher seien die Unterschiede zwischen den einzelnen Anstalten und Generationen nicht so stark gewesen: wenigstens ist mir ernsthaft versichert worden, die berühmte Klage, die Jungen würden immer, nun sagen wir: unbegabter, sei ehemals doch mehr Ausfluß humoristischer Selbstironie gewesen, während sie jetzt manchmal durchaus wörtlich zu nehmen sei. Woher die Änderung? Ich meine, sie liegt an dem Zudrang immer weiterer Volkskreise zu den höheren Schulen. In früheren Zeiten überwogen unter den Schülern diejenigen, die vom Elternhause einen gewissen Vorrat von Anschauungen, Begriffen, auch Kenntnissen mitbrachten, wie ihn die Söhne „kleiner Leute" nur in sehr seltenen Fällen haben und haben können. Damit soll in keiner Weise gesagt sein, daß sie deshalb im Durchschnitt unbegabter seien als ihre besser gestellten Altersgenossen — ich selbst hätte zu solcher Behauptung persönlich am wenigsten Anlaß — aber sie müssen sich viele Dinge erst mühsam, manchmal geradezu im Gegensatz zu ihrer Umgebung, aneignen, die Söhne gebildeter Eltern eben mitbringen. Ich brauche hier ja nur an eins zu erinnern, und alle Kollegen an östlichen und nördlichen Anstalten Groß-Berlins werden verständnisvoll lächeln: wie seltsam klingt doch die liebe deutsche Muttersprache nach Laut-, Formenlehre und Syntax im Munde unserer Schüler!

Nun, auch früher besuchten Söhne des kleineren und kleinsten Mittelstandes die Gymnasien, und auf sie mochte dann das als Aufsatzthema nicht unbeliebte Wort Alexanders von Humboldt Anwendung finden, daß er nämlich viel von seinen Lehrern, mehr aber von seinen Mitschülern gelernt habe. Sollte nicht auch jetzt ein Ausgleich eintreten? Jedenfalls in viel geringerem Maße als einst, und der Grund liegt gerade in der starken und vielseitigen Entwicklung unseres Schulwesens. Früher gab es im wesentlichen Gymnasien und Realgymnasien, ihre Gesamtzahl war alles in allem nicht sehr groß: die Folge war, daß das Publikum jeder einzelnen Anstalt in der Regel aus verschiedeneren Kreisen zusammengesetzt war, als es heute vielfach der Fall ist. Heute, wo sich Zahl und Art der höheren Schulen gewaltig vermehrt haben, liegt die Sache so, daß Anstalten in ärmeren Stadtteilen, ferner ganz überwiegend die Realschulen, von einem Publikum besucht werden, unter dem der einzelne sehr wenig Gelegenheit hat, vom andern die Dinge zu erlernen, die in unserm Zusammenhang wünschenswert genannt werden könnten. Dadurch ergibt sich ein Sinken der Durchschnittshöhe gegenüber früheren Verhältnissen, vielleicht auch gegenüber bevorzugteren Anstalten; wenn nun gar,

was nicht so sehr selten ist, wirklich hervorragende Köpfe in mehreren Generationen mangeln, dann sind deren „Primusse" eben brave Leute und schlechte Musikanten, und keiner braucht sich zu wundern, wenn sie es im Leben nicht zu sehr hervorragenden Stellungen bringen.

Noch ein anderer Umstand läßt Musterschüler manchmal sich als Durchschnittsmenschen erweisen; ehe aber von ihm die Rede sei, muß noch gefragt werden, was denn eigentlich Durchschnittsmenschen sind. Das ist das zweite Element der Unklarheit in obiger These, und es erschwert eine gerechte Würdigung der ganzen Frage sehr. Durchschnittsmensch kann nämlich je nach Bedarf so ziemlich jeder sein. So stellte der Verfasser jenes Aufsatzes fest, daß er oft genug Jünglingen, die als Schüler höchst mäßig waren, im Leben in hervorragenden Stellen mit weitem Wirkungskreis begegnet sei, während die Musterschüler — nun siehe oben. Das ist natürlich dieselbe Sache: treffe ich etwa einen ehemaligen Primus als Fabrikdirektor (an Stelle von Fabrikdirektor mag man auch alle möglichen Direktoren, Präsidenten, Räte setzen), dann sage ich: „Du liebe Zeit, . . . kann schließlich jeder werden, was ist schließlich ein . . . . .? Wenn er tot ist, wird es ein anderer, und der macht es schließlich ebenso gut, und vom alten Pharao weiß niemand mehr etwas." Bringt es aber ein mäßiger oder schlechter Schüler zu derselben Würde, ja, dann ist es natürlich etwas ganz anderes. Ein Beispiel: ein Dichter, einer unserer Großen, schreibt an den Sohn, der es in der Schule (im Französischen Gymnasium) zum primus omnium gebracht hat. Er freut sich gar sehr, daß sein Sohn so hohe Ehren und Würden errungen hat, und ist doch baß verwundert, denn eigentlich war so etwas sonst in der Familie nicht Sitte: er und der Großvater haben sich ihre Bildung nicht auf so offiziellen Wegen angeeignet und waren in der Schule keine besonderen Helden. Der Sohn ist heute vortragender Rat in einem preußischen Ministerium. Ist er nun ein Durchschnittsmensch? Je nachdem: gegen den Vater natürlich, aber der selbst, der große Skeptiker, würde lächelnd sagen, sein Sohn habe es zu einer weit einflußreicheren Stellung gebracht, sei in den Augen der Umwelt eine ganz andere Persönlichkeit als er, der sein Leben lang gar viel von der „Überheblichkeit" der Offiziellen gegen den unbeamteten Schriftsteller zu räsonieren gehabt habe.

Nun, man wird sich irgendwie einigen müssen, irgend welche Merkmale für „hervorragende" Stellung oder Tätigkeit festsetzen müssen, und wenn die Statistik dann noch ergibt, daß ein unverhältnismäßig großer Prozentsatz der Musterschüler nicht in die Höhe gelangt, man wird diese Erscheinung trotzdem nicht ohne weiteres der Schule aufs Schuldkonto schreiben dürfen. Wer etwa doch zürnt, daß oben davon die Rede war, daß die Schulen, deren Publikum aus kleiner Leute Kindern besteht, in mancher Beziehung schwerere Arbeit haben, dem sei eine zweite Behauptung unterbreitet, deren er sich mehr freuen wird: es scheint mir gar nicht selten der Fall zu sein, daß an durch ihr Publikum bevorzugten Schulen die Klassenersten nach der sozialen Stellung ihrer Eltern hinter dem größten Teil ihrer Kameraden zurückstehen. Nun kommt aber das Leben: gerade wegen der sozialen Lage ihrer Eltern sind diese „Musterschüler" darauf angewiesen, einen Beruf zu suchen, in dem sie nach nicht allzu langer Zeit sich selbst erhalten können; das sind aber entschieden nicht die Berufe, in denen man es leicht zu weit-

hinwirkender, in die Augen fallender Tätigkeit bringt. Ein Beispiel dafür mag die Tatsache sein, daß sich früher (vor der Neuordnung und der vorhergehenden Sperre) die Schüler der bezeichneten Art besonders zur höheren Postlaufbahn drängten. In Berlin verlangte man geradezu, daß die einzustellenden Eleven vom mündlichen Examen dispensiert worden seien: es gibt aber immer nur einen Generalpostmeister und die Zahl der andern hohen Würdenträger ist auch nicht gar groß. Ich hoffe auch keine Empfindlichkeit zu verletzen, wenn ich darauf hinweise, wie zahlreich die Musterschüler gerade Oberlehrer werden; die Standesvereine klagen ja über die schlechte Stellung des Oberlehrers andern akademischen Berufen gegenüber, was die Karriere anlangt, und auch abgesehen von diesem äußeren Momente, es ist einmal so: unsere Verdienste — die bleiben im stillen. Die sozial bessergestellten „mittelmäßigen" Schüler dagegen finden in ganz anderer Weise ihre Laufbahn geebnet: sie können es ruhig wagen, Jurist oder Mediziner zu werden — womit ich um keinen Preis sagen will, daß die mittelmäßigen Schüler das etwa mit Vorliebe werden — die lange Wartezeit braucht sie ja nicht zu schrecken; sie können sich habilitieren, und eine Spezialbegabung läßt sie sich dann auch trefflich bewähren, während der ehemalige Primus, der am Ende auch seine Spezialbegabung hatte, sie unter der Last des Amtes häufig nicht pflegen kann; sie können im praktischen Leben durch die Kraft des Kapitals oder der Beziehungen früh selbständige Stellungen einnehmen, die dem Kapital- und Beziehungslosen gewöhnlich doch nur ein seltener Zufall oder ganz überragende Tüchtigkeit erschließt; kurz und gut: sie schwimmen von der Welle getragen, gegen die andere oft recht mühsam ankämpfen müssen.

Ob sich jemand von solchen Erwägungen bestimmen läßt, gerechter gegen unsere Arbeit zu sein? Ach, der Zorn ist ein schlechter Zuhörer, ich wage es nicht zu hoffen. Aber w i r können sie uns gegenwärtig halten: Dinge, die nun einmal durch die Verhältnisse gegeben sind, nimmt man sich nicht zu stark zu Herzen. Empfiehlt es sich, Eltern über die wahre geistige Befähigung ihrer Sprößlinge bei gelegentlicher Rücksprache aufzuklären? Es ist eine undankbare Aufgabe, man findet dabei nicht viel Glauben weder in noch außer Israel. So wird denn nicht viel anderes übrig bleiben als den Musterschülern, die große Erwartungen enttäuschen, es nicht gar zu sehr übelzunehmen, die übrigen aber nach Münchs Vorschlag sorglich aufzuzeichnen, uns zum Ruhm, andern zur freundlichen Belehrung.

Lichtenberg-Berlin. A l b e r t L u d w i g.

Tüchtige Schüler — tüchtige Männer.

„Daß die besten Schüler unserer höheren Lehranstalten nachher ziemlich wertlose Menschen werden und die auf der Schule mit Füßen getretenen nachher die echten Wertnaturen, das scheint gegenwärtig der Welt als ausgemachte Sache zu gelten, nachdem es immer von neuem und immer zuversichtlicher behauptet worden ist. — — — Warum läßt man sich die immer sicherere Verbreitung dieser Überzeugung gefallen? Der Wirklichkeit entspricht sie nicht. Von den wirklich

trefflichen Schülern werden die meisten auch nachher etwas recht Tüchtiges, und die tüchtigsten Männer haben meist schon als Schüler recht Gutes geleistet." So urteilt W. Münch in seinem Aufsatze „Die deutschen Oberlehrer und das deutsche Publikum", der das erste Heft des laufenden Jahrgangs dieser Monatschrift einleitet. Er übertreibt nicht; es ist wirklich eine weit verbreitete Ansicht, eine Ansicht, die im vergangenen Jahre auch im Reichstag und ganz vor kurzem im preußischen Abgeordnetenhause ausgesprochen worden ist, daß aus guten Schülern — Musterschüler werden sie spöttisch genannt — im späteren Leben meist nichts wird. Auch hier zeigt sich, wie groß die verführerische, betörende Kraft einzelner Ausnahmen ist — gerade so wie beim Aberglauben, der oft seine stärksten Stützen in einzelnen, besonders auffallenden Ausnahmefällen hat, denen gegenüber das Gewöhnliche, Regelmäßige völlig versagt. Das nimmt bei der ungebildeten Menge weiter nicht wunder: aber auch ein so hochgebildeter Mann wie Ostwald gerät so völlig in den Bann unbegründeter und haltloser Anschauungen, daß er allen Ernstes die Behauptung aufstellt, man könne „fast mit mathematischer Sicherheit sagen: aus einem Schulmusterknaben wird hernach sicherlich nichts Besonderes" (‚Wider das Schulelend', S. 33), und die Anerkennung der Schule lasse „nahezu mit Sicherheit beim Schüler Untauglichkeit zu ausgezeichneten Kulturleistungen erwarten" (a. a. O., S. 46). Daß er so urteilt, ist recht verwunderlich und läßt sich wohl nur aus seinem leidenschaftlichen, blind machenden Haß gegen unsere höheren Schulen erklären, die bekanntlich „das pedantische, geistlose Sprachstudium zu Höhlen der Langeweile und des Stumpfsinns macht" (a. a. O., S. 37) und in denen das Schulelend so furchtbar herrscht.*)

Wie die Dinge in Wirklichkeit liegen, weiß jeder Fachmann. Gewiß geben gute Schulleistungen und ein vorzügliches Reifezeugnis noch keine sichere Gewähr dafür, daß der betreffende Abiturient später wirklich Tüchtiges oder gar Hervorragendes leistet, und es fehlt weder ganz an solchen, die die schönen Hoffnungen Lügen strafen, mit denen sie in feierlicher Stunde von ihrer Anstalt entlassen wurden, noch an solchen, die, obwohl sie die Schule „entweder vorzeitig verlassen haben oder von ihr als durchaus minderwertig gebrandmarkt worden sind", doch später „zu geistigen Führern der Menschheit geworden sind" (Ostwald, a. a. O., S. 33); aber Ostwalds Behauptung, daß solches die fast allgemein gültige Regel sei, ist und bleibt eine ungeheuerliche Übertreibung. Im allgemeinen wird es, außer bei ganz besonders ungünstigen Schulverhältnissen, nur bei durchaus ungewöhnlich gearteten, oft ganz einseitig begabten Ausnahmenaturen vorkommen, und die werden immer und überall der Regel spotten; Torheit wäre es, nach solchen Ausnahmenaturen unser Schulwesen zu gestalten. Und hat es sich nicht auch bei den von Ostwald der Schule gegenüber so hoch gepriesenen Universitäten und bei Kunstakademien gar nicht so selten ereignet, daß einer als unfähig oder doch

*) Leider haben sich neuerdings auch zwei andere angesehene Hochschullehrer, die Professoren Binding und Wach, ähnlich ausgesprochen; vgl. H. Gilbert, Wert oder Wertlosigkeit der Schulzeugnisse, Neue Jahrbücher, 13. Jahrgang, 1910, Heft 4, S. 218ff. Ich bemerke ausdrücklich, daß, als dieser Aufsatz erschien, der meine bereits eingereicht war. —

minderwertig betrachtet und behandelt wurde, der sich nachher als sehr bedeutend erwiesen hat? In der Regel bewährt sich auch auf unseren höheren Schulen das Sprichwort: ‚Was ein Häkchen werden will, krümmt sich beizeiten'. Münch meint nun mit Recht in dem oben erwähnten Aufsatz, es müsse „ein Leichtes sein, an einer ganzen Fülle von Beispielen zu zeigen, wie sich in der Regel das Urteil der Schule und das nachher bewährte Maß von Tüchtigkeit verhält", und er fordert zu Beiträgen dieser Art auf. Einen solchen Beitrag zu liefern, war schon vorher meine Absicht: nun führe ich sie um so lieber aus. Zwar die unentwegten Gegner unserer höheren Schulen werden weder durch meine statistischen Darlegungen, noch durch die anderer, und würden ihrer noch so viele beigebracht, belehrt werden, und ich höre schon den Einwand, alle die, die von mir als am weitesten gekommen bezeichnet würden, hätten eben doch nichts „Besonderes"[1] geleistet, seien „keine geistigen Führer der Menschheit" geworden, hätten „keine ausgezeichneten Kulturleistungen" aufzuweisen. Aber solche Leistungen, im allerhöchsten Sinn genommen, werden eben nur von ganz seltenen Ausnahmenaturen hervorgebracht, und daß die nicht maßgebend sein können, ist schon oben betont. Für sie wäre übrigens auch schon wegen ihrer außerordentlich geringen Zahl eine brauchbare Statistik ganz unmöglich. Die „geistigen Führer der Menschheit" im höchsten Sinne sind dünn gesät, und ich kann bei meinem statistischen Material mit keinem aufwarten. Trotzdem aber wird mein Nachweis vielleicht geeignet sein, bei ruhig und maßvoll denkenden Leuten den Glauben an die Richtigkeit des Satzes zu stärken: die tüchtigsten Schüler bringen es im allgemeinen in den verschiedensten Berufsarten am weitesten, die schwächsten bleiben am weitesten zurück.

Mir steht von dem Gymnasium, das ich einst — und zwar gern — besucht habe, ein Verzeichnis der Abiturienten seit dem Anfang des vorigen Jahrhunderts zur Verfügung, das recht zuverlässige Angaben über die später erreichte Berufsstellung jedes einzelnen enthält. Aus diesem Verzeichnis greife ich die fünfundzwanzig Jahrgänge 1862—1886 heraus: weiter zurück wollte ich nicht gehen, weil die Angaben dann öfter ungenau werden, und weiter vorschreiten als bis 1886 mochte ich deshalb nicht, weil die Abiturienten der späteren Jahrgänge verhältnis mäßig noch zu jung sind und zum Teil den Höhepunkt ihres Lebens noch nicht erreicht haben. Auch sind mir die gewählten Jahrgänge am bekanntesten, und ich war hier in der Lage, aus persönlicher Kenntnis heraus die gedruckt vorliegenden Angaben ab und zu noch zu berichtigen.

Das mir vorliegende Verzeichnis ist genau nach den Leistungen der Abiturienten während ihrer Schulzeit, richtiger gesagt während ihres letzten Schulhalbjahres geordnet; der Einfachheit und Übersichtlichkeit wegen habe ich nun von jedem Jahrgang nur die beiden ersten, die beiden letzten, die die Prüfung noch bestanden haben, und die beiden mittleren herausgenommen. Wo die Zahl der Abiturienten ungerade war, habe ich, um ganz peinlich gerecht zu verfahren, den ersten vor und den ersten nach der Mitte gewählt. Diejenigen Abiturienten, die in den ersten fünfzehn Jahren nach der Reifeprüfung schon gestorben sind, habe ich aus leicht ersichtlichen Gründen unberücksichtigt gelassen und dafür immer den nächsten genommen. Die später Verstorbenen habe ich dagegen mit in Betracht gezogen, obwohl natürlich die verhältnismäßig noch früh Dahingerafften an der Erreichung

eines höheren Ziels durch den Tod vielleicht gehindert worden sind. Aber einmal gleicht sich das bei den verschiedenen Gruppen ungefähr wieder aus, andererseits wäre das Bild, das ich zeichnen möchte, wieder viel weniger treu geworden, wenn ich auch die später als fünfzehn Jahre nach der Reifeprüfung Verstorbenen hätte weglassen wollen; denn dann hätte ich in gar zu vielen Fällen nicht genau die Ersten, Letzten und Mittleren wählen können. Da es sich um ein Gymnasium ohne Wechselzöten handelt, so sind nur die Oster-Abiturienten berücksichtigt,

Tabelle I.

		1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	Universitäts- u. Akademieprofessoren	1 = 4%	1 = 4%	—	—	—	—
2.	Höhere Verwaltungsbeamte (Vortrag. Räte, Geh. Finanzräte usw.)	2 = 8%	3 = 12%	—	1 = 4%	1 = 4%	—
3.	Höhere Juristen (Oberlandesgerichtspräsident., Senatspräsidenten usw.)	3 = 12%	1 = 4%	—	—	—	—
4.	Andere Juristen (Land- und Amtsgerichtsräte, Rechtsanwälte)	2 = 8%	4 = 16%	3 = 12%	3 = 12%	2 = 8%	3 = 12%
5.	Höhere Geistliche (Superintendenten usw.)	3 = 12%	1 = 4%	1 = 4%	1 = 4%	1 = 4%	—
6.	Andere Geistliche	2 = 8%	2 = 8%	6 = 24%	6 = 24%	5 = 20%	8 = 32%
7.	Gymnasial- und Realgymnasialdirektoren	2 = 8%	2 = 8%	—	—	—	—
8.	Seminar- und Schuldirektoren	1 = 4%	—	2 = 8%	1 = 4%	—	—
9.	Oberlehrer, Professoren	7 = 28%	7 = 28%	5 = 20%	2 = 8%	1 = 4%	3 = 12%
10.	Institutsinhaber, Lehrer	—	—	—	—	4 = 16%	2 = 8%
11.	Medizinal- u. Sanitätsräte	1 = 4%	—	1 = 4%	1 = 4%	—	—
12.	Andere Ärzte	—	3 = 12%	4 = 16%	7 = 28%	6 = 24%	3 = 12%
13.	Höhere Offiziere	—	—	2 = 8%	1 = 4%	—	—
14.	Postmeister, Oberpostsekretäre	—	—	—	1 = 4%	2 = 8%	2 = 8%
15.	Chemiker	—	—	1 = 4%	—	—	—
16.	Landwirte	—	—	—	—	1 = 4%	1 = 4%
17.	Handelskammersekretäre	—	—	—	1 = 4%	—	—
18.	Landgerichtssekretäre, Referendare, Amtsgerichtsassistenten	—	—	—	—	2 = 8%	1 = 4%
19.	Privatleute	1 = 4%	1 = 4%	—	—	—	2 = 8%

nicht auch die wenigen, die zu Michaelis die Reifeprüfung abgelegt haben, weil sie im vorhergegangenen Ostertermin durchgefallen waren.

Ich gebe nun in Tabelle I bei jeder der oben genannten sechs Gruppen die Zahl derjenigen an, die ein bestimmtes Berufsziel erreicht haben; hinter jeder Zahl ist bemerkt, wieviel Prozente aller Angehörigen jeder Gruppe (da es sich um 25 Jahrgänge handelt, sind es also je 25) zu der betreffenden Stellung gelangt sind.

In Tabelle II sind je zwei sich unmittelbar berührende und also zusammengehörige Gruppen (1 und 2 = I, 3 und 4 = II, 5 und 6 = III) zu einer vereint und die Prozentsätze wie in Tabelle I hinzugefügt.

Tabelle II.

		I (1 u. 2)	II (3 u. 4)	III (5 u. 6)
1.	Universitäts- und Akademieprofessoren . .	2 = 4%	—	—
2.	Höhere Verwaltungsbeamte	5 = 10%	1 = 2%	1 = 2%
3.	Höhere Juristen	4 = 8%	—	—
4.	Andere Juristen	6 = 12%	6 = 12%	5 = 10%
5.	Höhere Geistliche	4 = 8%	2 = 4%	1 = 2%
6.	Andere Geistliche	4 = 8%	12 = 24%	13 = 26%
7.	Gymnasial- und Realgymnasialdirektoren .	4 = 8%	—	—
8.	Seminar- und Schuldirektoren	1 = 2%	3 = 6%	—
9.	Oberlehrer, Professoren	14 = 28%	7 = 14%	4 = 8%
10.	Institutsinhaber, Lehrer	—	—	6 = 12%
11.	Medizinal- und Sanitätsräte	1 = 2%	2 = 4%	—
12.	Andere Ärzte	3 = 6%	11 = 22%	9 = 18%
13.	Höhere Offiziere	—	3 = 6%	—
14.	Postmeister, Oberpostsekretäre	—	1 = 2%	4 = 8%
15.	Chemiker	—	1 = 2%	—
16.	Landwirte	—	—	2 = 4%
17.	Handelskammersekretäre	—	1 = 2%	—
18.	Landgerichtssekretäre, Referendare, Amtsgerichtsassistenten	—	—	3 = 6%
19.	Privatleute	2 = 4%	—	2 = 4%

Tabelle III endlich gibt an, wieviel von allen, die ein bestimmtes Ziel erreicht haben, jeder der drei größeren Gruppen (I, II und III wie in Tabelle II) absolut und in Prozenten angehören. Diese Tabelle ist geordnet nach der Höhe der Prozentsätze der zu Gruppe I (und dann weiter zu II und III) Gehörenden.

Tabelle III.

		I (1 und 2)	II (3 und 4)	III (5 und 6)
1.	Universitäts- u. Akademieprofessoren	2 v. 2 = 100%	—	—
2.	Höhere Juristen	4 v. 4 = 100%	—	—
3.	Gymnasial- und Realgymnasialdirektoren	4 v. 4 = 100%	—	—
4.	Höhere Verwaltungsbeamte . . .	5 v. 7 = 72%	1 v. 7 = 14%	1 v. 7 = 14%
5.	Höhere Geistliche	4 v. 7 = 57%	2 v. 7 = 29%	1 v. 7 = 14%
6.	Oberlehrer, Professoren	14 v. 25 = 56%	7 v. 25 = 28%	4 v. 25 = 16%
7.	Juristen (außer den höheren s. 2)	6 v. 17 = 35%	6 v. 17 = 35%	5 v. 17 = 30%
8.	Medizinal- und Sanitätsräte . . .	1 v. 3 = 33%	2 v. 3 = 67%	—
9.	Seminar- und Schuldirektoren . .	1 v. 4 = 25%	3 v. 4 = 75%	—
10.	Geistliche (außer den höheren s. 5)	4 v. 29 = 14%	12 v. 29 = 41%	13 v. 29 = 45%
11.	Ärzte (außer den Medizinal- und Sanitätsräten s. 8)	3 v. 23 = 13%	11 v. 23 = 48%	9 v. 23 = 39%
12.	Privatleute	2 v. 4 = 50%	—	2 v. 4 = 50%
13.	Höhere Offiziere	—	3 v. 3 = 100%	—
14.	Chemiker	—	1 v. 1 = 100%	—
15.	Handelskammersekretäre	—	1 v. 1 = 100%	—
16.	Postmeister, Oberpostsekretäre .	—	1 v. 5 = 20%	4 v. 5 = 80%
17.	Institutsinhaber, Lehrer	—	—	6 v. 6 = 100%
18.	Landwirte	—	—	2 v. 2 = 100%
19.	Landgerichtssekretäre, Referendare, Amtsgerichtsassistenten . . .	—	—	3 v. 3 = 100%

Vor allem aus Tabelle III geh tmit großer Klarheit hervor, daß im allgemeinen die besten Schüler es auch am weitesten gebracht haben und daß die, die als Letzte und Vorletzte die Klippe der Reifeprüfung noch umsegelt haben, weit hinter jenen zurückstehen. Während sich die Juristen, die nicht bis zu höheren Stellungen emporgestiegen sind, fast gleichmäßig auf die drei größeren Gruppen verteilen,

sind nur Mitglieder der Gruppe I zu höheren (in Tabelle I genauer angegebenen) juristischen Stellungen gelangt. Auch die späteren Universitäts- und Akademieprofessoren, Gymnasial- und Realgymnasialdirektoren gehören sämtlich der Gruppe I an und von den höheren Verwaltungsbeamten wenigstens die große Mehrzahl; zum kleineren Teil finden sie sich in Gruppe II: in Gruppe III suchen wir sie vergebens. Im übrigen spricht die Tabelle deutlich genug für sich.

Bei dem allen ist natürlich nicht zu vergessen, daß eben immer nur die beiden, ersten, die beiden mittleren und die beiden letzten Abiturienten berücksichtigt worden sind; natürlich würden sich die Dinge etwas verschieben, wenn die Untersuchung sich auf alle erstreckt hätte. Aber da die Zahlen der Abgehenden in den einzelnen Jahrgängen ganz verschieden sind, so würde die Berücksichtigung aller Abiturienten nach ihrer Rangordnung zu sehr großen Ungenauigkeiten führen: in dem einen Jahr würde der achte oder zehnte Abiturient der schlechteste des Jahrgangs sein, in einem anderen würde er noch über dem Durchschnitt stehen. Bei meiner Berechnungsart ist eine viel größere Genauigkeit möglich; und das, meine ich, läßt sich jedenfalls mit Sicherheit aus meinen Tabellen beweisen, daß die Abiturienten des hier behandelten Gymnasiums in dem angegebenen Zeitraum im allgemeinen durchaus im späteren Leben den Erwartungen entsprochen haben, die die Schule von ihnen gehabt hat.

Berlin. R. Lange.

Der Wert guter Vortragskunst für die Schule.

„Nur durch das Morgentor des Schönen drangst du in der Erkenntnis Land —“ mit diesen Worten bezeichnet Schiller jede Art von Erkenntnis als die Frucht einer künstlerischen Schöpfertat des Menschen. Und wirklich kann unser Geist Erkenntnisse nur gewinnen, indem er Einzeleindrücke in seiner Phantasie zu einem Ganzen formt. Seine eigentümliche Veranlagung läßt ihn bei Zusammenhanglosem nicht zur Ruhe kommen, sondern drängt ihn, in jedem Einzelfalle eine letzte Harmonie zu suchen. — Verfährt der Mensch somit, wenn er denkt und forscht, wie ein Künstler, so wird er erst recht zu einem solchen, wenn er sein Denken andern vermitteln will. In kunstvoll durchsichtiger Form muß er es ihnen darreichen, sollen sie befähigt werden, den schöpferischen Akt seines Erkennens für sich zu wiederholen. — Dazu aber hat die Natur ihn wunderbar ausgestattet, ihm vor allem eine Gabe verliehen, sich selbst und anderen das innere Erleben zu vergegenwärtigen: die Sprache. Zunächst halb unbewußt, gleichsam das Hörbarwerden jener seelischen Schöpfungsakte darstellend, wird sie mehr und mehr zur bewußten Künstlerin, indem sie das geheimnisvolle Ineinandergreifen zweier Welten (der äußeren und inneren) durch Klang und Rhythmus nachbildet. — So ist Werden und Entwicklung alles Geisteslebens vom Morgenduft der Kunst umwittert, tief eingetaucht in das Walten des „tätigen Schönen“; und Wahrheit und Wirkung menschlichen Forschens hängt davon ab, wie nahe es jenem „Morgentor des Schönen“ steht. — Was unser großer Dichter in seinen „Künstlern“ in tiefer Erkenntnis

dieser letzten Zusammenhänge allen Menschenbildnern zugerufen hat, gilt noch immer; gilt ganz besonders für alle, denen die Bildung der Jugend anvertraut ist. Unsere Erziehungsstätten würden Quellen edelster Freuden sein, wenn die Kunst, die holde Befreierin, sie durchwaltete. — Vor allem sollte sie beherrschend auf dem Gebiete in den Vordergrund treten, in dem sie ihrem Wesen nach wurzelt, und das darum als das wichtigste voranzustehen hat: in der Pflege der Muttersprache und der heimischen Geisteskultur. Wie innig sich hier geistige und sittliche Bildung im Schönen durchdringen, und wie wichtig daher die Pflege sprachlicher Bildung ist, soll im folgenden kurz beleuchtet werden.

Aus den geheimnisvollen Tiefen des Fühlens und Wollens steigt die Sprache empor. Als Ausdruck eines über passives Dahindämmern sich erhebenden Empfindens und Begehrens führt sie den aufwärtsstrebenden Geist, die Welt des Sinnlichen nachbildend und geistig bewältigend, zur Freiheit über den Stoff; und, durch ein ihr innewohnendes rhythmisches Moment sein Begehren zugleich reizend und zügelnd, wird sie nicht zuletzt zum Mittel sittlicher Läuterung.

Alles dieses offenbart sich schon an der alltäglichen Sprache, die man eine Art urwüchsiger Poesie nennen könnte. Ein matter, tonloser und unklarer Redefluß verrät uns geistiges und sittliches Darniederliegen, während ein der Außenwelt erschlossenes und kraftvoll emporstrebendes Seelenleben zu souveräner Sprachbildung treiben wird. In erhöhtem Grade aber offenbaren sich die veredelnden Kräfte der Sprache als künstlerische Beherrschung des Gefühls und Tatendrangs in der gleichmäßiger rhythmischen Form der Dichtung. Ein Überschwang des Gefühls, eine seelische Erschütterung treibt den Menschen zum „Singen und Sagen"; aber warum ergießen sich die Freuden, Klagen und Bitten des gepreßten Menschenherzens gerade in den rhythmischen Fluß? — Ist's nicht das Verlangen nach Harmonie, nach dem reizvollen Widerspiel und Ausgleich von Fülle und Maß, nach künstlerischer Bewältigung des Dranges über sich hinaus? —

Selbst die geschriebene Sprache kann den Charakter einer lebendigen Reproduktion seelischen Erlebens nicht verleugnen; durch allerlei äußere Zeichen — die sogenannte Interpunktion — sucht sie dem Leser das Fallen und Steigen der Satzmelodie anzudeuten und ihm so das nachfühlende Erleben und Verarbeiten zu ermöglichen.

So kann ein feineres Empfinden noch immer an Sprache und Dichtung herausfühlen, wie sich der Menschengeist je und je an sprachlicher Formenschöpfung zu ästhetisch-moralischer Freiheit emporringt, Gefühl und Willen klärend und in schönem Schwunge die Geister mit sich reißend und weiterbildend.

Denn die Sprache ist eben nicht nur Ausdruck, sondern auch Träger und Mittel geistiger Erhebung. Das zeigt sich besonders deutlich in den Vorzügen der gesprochenen vor der geschriebenen Sprache. Einem sprachlich nicht gebildeten Ohre und Verstande wird beim bloßen Lesen das hinter dem Stoffe ruhende Leben zur Hälfte tot bleiben. Es ist eine bekannte Erfahrung, daß lautes Lesen das Verständnis leichter vermittelt. Die entwickelte körperliche Energie, der Klang der Stimme scheint erfrischend auf das Gefühl, belebend auf die ermüdeten oder noch schlummernden Geisteskräfte einzuwirken. — Oder wie käme es ferner,

daß große Dichter durch den Vortrag ihrer eigenen Dichtungen überraschend tief bewegt wurden, als würde erst jetzt ihr seelisches Erleben ihnen gegenwärtig und durchsichtig? — Das frei gesprochene und nachempfindend bildende Wort macht den gefühlsmäßigen Untergrund, aus dem die Sprache emportaucht, lebendig. Mit sicherem Griff trifft es die Worte, welche Stimmung und Handlung kennzeichnen; und indem es durch den Ton bald das Substantiv oder Verbum, je nach seinem gefühlten Werte, hebt, bald auch nur das Adverb oder die Präposition, als die Redeteile, die die örtlichen und zeitlichen Umstände besonders gegenständlich nachbilden, — löst es wie von selbst das Wesentliche heraus. Eine Melodie entwickelt sich, die in mannigfaltigen Tönen und Farben sich der gefühlsmäßigen Umwitterung des Zusammenhanges anschmiegt und wie mit Zaubermacht auf das nachempfindende Gefühlsleben des Hörers einwirkt.

Damit ist auch schon der hohe sittliche Wert edler Vortragskunst berührt. Er liegt schon in der Überwindung physischer Schwierigkeiten begründet, die von dem Vortragenden gefordert wird und sich nicht nur hygienisch als segensreich erweist. Denn die Notwendigkeit, seine stimmlichen Mittel zu üben, sie ganz in die Gewalt zu bekommen und geistigen Zwecken unterzuordnen, erfordert Willenskraft und Ausdauer. Die Bewältigung dieser Aufgabe wird dann aber auch ein befriedigendes Gefühl innerer Kraftzunahme, beglückender Erhebung über die Macht des Stofflichen vermitteln. — Dazu kommen die Forderungen, die an den Vortragenden in bezug auf seelische Anpassungsfähigkeit gestellt werden. Fremdes Erleben muß er nachfühlen, es gedanklich ganz erfassen und wahr und herzgewinnend wiedergeben. So wird von ihm jene Selbstlosigkeit gefordert, jenes Aufgehen in die Sache, die die Voraussetzung alles künstlerischen Schaffens sind. — Eitelkeit, die durch salbungsvolles Pathos sich selbst vorträgt und um die Gunst des Hörers buhlt, kann mit Sicherheit auf Mißerfolg rechnen; denn die sittliche Macht aller Kunst waltet auch über dem Hörer, macht ihn begierig, Wahrheit zu hören und treibt ihn, Unnatur und hohlen Schein abzulehnen. Daher wirkt auch Sentimentalität oder ein weichliches Schwelgen in Gefühlen abstoßend. Nicht das Ohr, — Verstand und Herz wollen in erster Linie bei der Wiedergabe eines literarischen Kunstwerkes satt werden. Wohl soll die ganze Fülle bunten Lebens mit allen Farben und Tönen der Wirklichkeit vor dem Gefühl erstehen, aber wahr und überzeugend. Denn auch die Vortragskunst dient wie alle Kunst den sittlichen Mächten des Lebens; in ihr waltet der veredelnde Geist der Sprache überhaupt, der Gemeines und Niedriges dauernd von sich weist, dagegen alles Erhabene in Wort und Lied zur Unsterblichkeit erhebt.

Dem Leben dient sie, doch nicht dem Markte! Eine höhere Welt ist ihre Heimat: was hinter aller Erfahrung als höhere Wirklichkeit ruht, „was sich nie und nirgends hat begeben", sie erfaßt es in ahnendem Gefühl und zaubert es vor die entzückten Sinne. Im schönen und doch so ernsten Spiel der Kräfte pulsiert in ihrem Leben der Herzschlag allen Lebens, und gleich diesem fordert und verleiht sie alle Kräfte sittlicher Zucht, indem sie dem Schönen als „gezügeltem Ungemeinen" Gestalt und Wesen gibt. — Waltet draußen im All ein wirrer Widerstreit zerstörender Kräfte und Triebe, in ihrem Reich herrscht Ordnung, Harmonie

und Schönheit. Und dem in ihrer Himmelsluft sich läuternden sittlichen Ernste dämmert des Dichters ahnende Hoffnung:

„Was wir als Schönheit hier empfunden,
Wird einst als Wahrheit uns entgegen gehn!"

Zehlendorf. Ernst Dickmann.

Fort mit dem Notizbuch?

Im Maihefte der Zeitschrift für Gymnasialwesen 1909 hat Königsbeck die Forderung erhoben: „Fort mit dem Notizbuch!" Diese Worte hat, wie ich ebendort lese, „unter dem jubelnden Beifall der Versammlung" Herr Geheimrat Buschmann auf der rheinischen Direktorenkonferenz 1907 ausgesprochen, und im Sitzungsprotokoll dieser Versammlung steht auf S. 217 zu lesen: „Wertung für das Zeugnis haben die Übungsarbeiten überhaupt nicht zu finden; auch braucht nicht jede einzelne Leistung gebucht zu werden. Am besten verschwände das Notizbuch für alle Zeiten aus dem Klassenzimmer."

Die Forderung, daß die schriftlichen Arbeiten nur Übungs-, nicht Prüfungsarbeiten sein und im Zeugnis nicht gewertet werden sollen, scheint mir einer modernen — sit venia verbo — Glacéhandschuhpädagogik zu entstammen, die um jeden Preis verhüten zu müssen glaubt, daß ein Karlchen oder Fritzchen nervös wird, und deren oberster Grundsatz ist, daß nur ja alle oder doch fast alle, die auf eine höhere Schule geschickt werden, sie auch durchmachen und dann wie aus einem großen Walzwerk als fertige Ware auf den Markt des Lebens abgeliefert werden müssen. So weit sind wir hoffentlich noch nicht und stehen fest, wenn auch die öffentliche Meinung noch so sehr darauf hindrängt und selbst Fachleute diese Forderung erheben. Ich halte es für ein schwächliches Nachgeben gegen den Zeitgeist, zu erklären: die Übungsarbeiten haben für das Zeugnis überhaupt keine Wertung zu finden. Bei jeder schriftlichen Arbeit will ich doch sehen, wie meine Schüler eine ihnen gemeinsam von mir gestellte, ihren Kräften angemessene Aufgabe bewältigen. Daran prüfe ich zunächst mich selber, ob ich ihnen ordentlich etwas beigebracht habe, dann aber auch die Schüler. Und diese Leistungen sprechen bei der Zensur natürlich sehr mit, wenn sie das Prädikat auch nicht „einseitig" bestimmen. Es kommen dazu die mündlichen Leistungen im Extemporieren und im Gebrauch der fremden Sprache — denn an die fremden Sprachen ist hierbei wohl im wesentlichen gedacht. Oder sollen auch deutsche Klassenaufsätze auf das Prädikat im Deutschen nicht bestimmend einwirken? Was ein Schüler im fremdsprachlichen Unterricht etwa beim Nachübersetzen leistet oder auch beim präparierten Vorübersetzen, kann die Zensur für sein Können in der fremden Sprache nicht allzusehr beeinflussen, wenn es etwa wesentlich besser sein sollte als seine schriftlichen Leistungen. Beim präparierten Vorübersetzen kann man doch nicht immer ganz genau erkennen, ob der Schüler nicht mit fremdem Kalbe gepflügt hat, und gutes Nachübersetzen kommt für das Prädikat im Fleiß in Betracht. Also die schriftlichen Arbeiten sind Übungsarbeiten, aber zugleich auch

Prüfungsarbeiten. Etwa einer solchen Arbeit im Tertial oder Quartal den Charakter einer Prüfungsarbeit aufzudrücken, wäre m. E. unrichtig und würde die Jungen für diese Arbeit noch mehr nervös machen als wenn sie bei jeder schriftlichen Arbeit das Gefühl haben: hic Rhodus, hic salta und sich eben daran gewöhnen. Es ist gut und nötig, daß die moderne Schule etwas fordert, und sie kann nicht auf alle nervösen Karlchen und Fritzchen Rücksicht nehmen. Mögen die Eltern doch dafür sorgen, daß ihre Jungen, sonderlich in den sog. Entwicklungsjahren, regelmäßig früh ins Bett kommen, viel Milch trinken, sich an einfache derbe Kost gewöhnen, mögen sie sie vor allen körperlichen und geistigen Giften, z. B. Theaterstücken, die nicht für sie taugen, sorglich bewahren!

Und nun das Notizbuch! Königsbecks Aufsatz liest sich ja ganz hübsch, und er bringt wirklich einzelne stichhaltige Gründe gegen das Notizbuch vor. Den Kollegen, der ganz im Notizenkram unterging und bei der Zensurkonferenz zu Ostern aus gezücktem Buche vorlas, daß der Tertianer Moritz Unruh am 5. Februar nachmittags 4 Uhr 5 Minuten groben Unfug verübt habe, glaube ich nach Königsbecks Schilderung zu kennen; er hatte sich in Westpreußen einen gewissen Namen gemacht. Aber sind denn derartig abnorme Lehrerexemplare wirklich so häufig, daß man um solchen Mißbrauchs willen das Notizbuch verbannen müßte? Mit Recht bekämpft Königsbeck auch die Unsitte, daß der Lehrer, wenn Eltern oder Angehörige seiner Schüler sich bei ihm nach den Leistungen ihrer Pflegebefohlenen erkundigen, ehe er antwortet, erst sein Notizbuch herausholt und es als Orakel befragt. Das wirkt in der Tat erkältend und erweckt den Eindruck, als wenn dem Lehrer seine Schüler nicht lebendige Persönlichkeiten wären, sondern Nummern.

Andererseits hat es in großen Klassen nach meiner Meinung doch viel für sich, wenn der Lehrer auch für mündliche Leistungen in seinem Notizbuch Zensuren anschreibt. Es wirkt der falschen Vorstellung von der einseitigen Wertschätzung der Extemporalien entgegen, wenn der Schüler sieht, daß auch seine mündlichen Leistungen so gewertet werden, natürlich nur größere, zusammenhängende. Der Lehrer muß nur nicht Geheimniskrämerei damit treiben. Er sage doch ruhig, wie er die Übersetzung oder den kleinen Geschichtsvortrag oder was es sonst sei beurteilt. Hört der Schüler, daß seine Leistung mangelhaft oder gar ungenügend war, und sieht, daß dies vermerkt wird, so liegt darin Strafe genug, wenn das Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern das richtige ist. Der Schüler wird sich, wenn ihm überhaupt daran liegt vorwärts zu kommen, das nächste Mal schon besser vorbereiten. Natürlich muß es der Lehrer vermeiden, immer nach einem ganz bestimmten Schema seine Schüler heranzunehmen. Das merken die Jungen selbstverständlich bald und richten sich danach. Die es am nötigsten haben, kommen eben am häufigsten heran, einer vielleicht mehrere Stunden hintereinander, ein anderer mehrere Stunden gar nicht. Zeit darf über dem Aufschreiben der Zensur auch nicht verloren gehen; wer es nicht fertig bringt, ohne daß jedesmal eine Kunstpause im Unterricht entsteht, der lasse es allerdings lieber. Aber ich bestreite es, daß solche Kunstpausen eintreten müssen. Und ich behaupte ferner: es kommt ganz auf den Lehrer an, ob die Schüler das Zensurenanschreiben als etwas Erkältendes empfinden. Ich glaube, sie haben bei dem Lehrer, der regel-

mäßig anschreibt, mehr die Empfindung, gerecht beurteilt zu werden, als bei dem, der nicht anschreibt, sonderlich in Fächern, die wenig Stunden haben. Der Ton ist es, der die Musik macht. Wenn der Lehrer nur, um mit Weimer zu reden, den Weg zum Herzen des Schülers gefunden hat, dann mag er ruhig sein Notizbuch behalten und Zensuren anschreiben; es wird sogar gut sein, wenn er es tut. Dann wird er auch vergessen können; er wird nicht am Schluß die Quersumme ziehen und jede 5 oder 4, die in seinem Buche steht, unbarmherzig für das Zeugnis verwerten, auch wenn die Leistungen gegen den Schluß hin besser wurden. Diese 5 oder 4 hat doch vielleicht schon dadurch, daß sie ins Buch geschrieben wurde, auf den Schüler ihre Wirkung ausgeübt, und dann hat sie ihren Beruf nicht verfehlt. Die Behauptung Königsbecks, daß die Benutzung von gedruckten Übersetzungen bei den Lehrern, die jede Leistung anschreiben, einen ganz ungewöhnlichen Umfang annehme, ist eine Behauptung ohne jeden Beweis. Das kommt doch ganz darauf an, wie rigoros der Lehrer beim Vorübersetzen ist, wie leicht er sich täuschen läßt, ob er es versteht, durch Eingehen auf die Grundbedeutung der Worte und Fragen nach der Konstruktion den Gebrauch von Eselsbrücken in den Augen der Schüler wertlos zu machen — kurz es kommt auch hier wieder darauf an, ob er mit seinen Schülern richtig umgeht, ob er sie dazu erzogen hat, daß sie vertrauensvoll sagen: „Das und das habe ich nicht verstanden" und sie dann freundlich zum Verständnis anleitet. Ganz wörtliches Nachübersetzen wird man doch auch nicht verlangen. Aber das wird man allerdings fordern müssen, daß das Nachübersetzen ganz glatt und ohne Stocken von statten geht; sonst ist es eben nicht genügend. Oder widerspricht auch in diesem Punkte die Glacéhandschuhpädagogik?

Zum Schluß noch zwei Bemerkungen. Königsbeck wendet sich gegen die Sitte, Zensurbogen anzulegen, die für die ganze Schulzeit des Schülers ausreichen; er meint, so werde nichts vergessen, ein einmal begangenes Versehen hänge dem unglücklichen Schüler zeitlebens an. Ist denn das wirklich eine notwendige Folge? Jeder rechte Lehrer wird sich doch freuen, wenn sein Schüler sich gebessert hat, und ihm dann frühere Fehler nicht nachtragen, auch nicht mit einem Wort. Und weitaus die meisten unserer Schüler, die wir bis obenhin behalten, entwickeln sich doch Gott sei Dank zum Besseren. Andererseits kann es unter Umständen bei irgend welchen Vorkommnissen nützlich sein, durch schnellen Überblick zu erfahren, wie sich der betreffende Schüler früher gezeigt hat. Für den Direktor, an den vielleicht später z. B. von der Militärbehörde Anfragen über die Führung eines früheren Schülers gestellt werden, ist eine solche Übersicht geradezu notwendig. Oder soll er dann erst alle Zensurbücher der einzelnen Klassen durchsehen? Das ist sehr zeitraubend, und er hat auch sonst genug zu tun. Ferner eifert Königsbeck dagegen, daß die Zensuren der schriftlichen Arbeiten in die Klassenbücher oder in besondere Bücher eingetragen werden, und meint, solange das geschehe, werde immer das Extemporale überschätzt werden. Ich gebe zu, daß das Eintragen der Zensuren in die Klassenbücher Schattenseiten hat; ärgerlich ist es z. B., wenn die Jungen mit dem Butterbrot in der Hand sich um das Klassenbuch drängen und es beschmutzen. Aber das läßt sich ja verhindern. Und die Übersichten über die schriftlichen Leistungen möchte ich nicht entbehren,

weil aus ihnen mit einem Blick zu ersehen ist, wie viele in den einzelnen Klassen bei den schriftlichen Leistungen versagt haben und wie zensiert wird. Wenn diese Leistungen auch nicht das endgültige Prädikat bestimmen, so geben sie doch immerhin einen Anhalt selbst in den Fächern der Herren, die sie als Prüfungsleistungen nicht anerkennen wollen. Sind diese Übersichten nicht vorhanden, dann kann der Direktor schwerlich wissen, wie die Schüler in den Klassen stehen, in denen er nicht unterrichtet. Das Publikum verlangt aber mit Recht von ihm, daß er wenigstens einigermaßen über alle seine Schüler orientiert ist. Bei Schulen mit normaler Schülerzahl ist das auch zu erreichen, aber ohne derartige Unterlagen nicht.

Münster i. W. Richard Gaede.

Auch eine Waffe im Kampf für die höhere Schule.

In dieser Monatschrift (zuletzt S. 262 d. J.) werden die Freunde der höheren Schulen, besonders ihre Lehrer, auf den Kampfplatz gerufen, um sie gegen unberechtigte Angriffe zu verteidigen. Die beste Verteidigung aber ist noch immer der Angriff gewesen. Da es schwierig ist, im Einzelfall an das Haus, von dem die Angriffe auf die höhere Schule ausgehen, heranzukommen, greift man besser, so heißt es, die Gesamtheit an. Und so erfolgt denn ein Angriff auf die Erziehungssünden in Haus und Leben. Er erfolgt mit einer durchaus modernen Waffe, der Statistik. Wir alle sollen helfen, Waffen zu sammeln, und der Kampfplatz soll in der Öffentlichkeit liegen; die Presse und öffentliche Vorträge sollen ihn bezeichnen.

Ich habe auch etwas statistisches Material zur Hand; allerdings wirkt es anders. Und das freut mich. Denn ich habe ein sehr gutes Elternhaus gehabt. An Erziehungssünden hat es in ihm freilich auch nicht gefehlt; wo gäbe es Menschen ohne Sünde? Auch ich bin manchmal um den mir nötigen Schlaf gebracht. Freilich wohl nicht dadurch, daß ich im Elternhause um 10 Uhr n a c h t s noch nicht im Bett gelegen hätte; denn Vater und Mutter gingen schon um 9 Uhr zu Bett. Wohl aber mußte ich manchmal zu früh aufstehen; heute noch kann ich mit Zahlen beweisen, wie schädlich mir das war. Als ich einmal um 4 Uhr aufstehen mußte, um nach einer Wagenfahrt von 4 Meilen rechtzeitig um 8 Uhr zur Schule da zu sein, konnte ich am Nachmittag von den mathematischen Hausaufgaben, die ich sonst zu 100% löste, 100% nicht herausbringen. Das war schlimm, und so wird sicher heute noch in manchem Elternhause gesündigt. Ich will hier weiter nicht fragen, ob nicht manchmal auch die Schule selber ermüdend wirkt, indem vielleicht einmal eine Lehrstunde einen Verlauf nimmt, der auch auf den regsten Geist einschläfernd wirkt. Ich will auch nicht fragen, ob nicht vielleicht manche Stunde interessanter sein würde, wenn der Lehrer mehr in wissenschaftlicher Arbeit stände, die wir jetzt freilich mehr zurückstellen sollen, um Zeit zu gewinnen, mit Jung Siegfried Schwerter zu schmieden zum Kampfe gegen die Riesen und Drachen. Ich will nur sagen, daß ich dauernden Schaden nicht gelitten habe, daß mir vielmehr das Elternhaus eine Macht gewesen ist, die mir auf allen meinen

Wegen stets sittlichen Halt geboten hat, auf der Schule und auch später im Leben. So scheint es auch jetzt auf der Schule noch manchmal zu sein, und nun komme ich zu meiner Statistik. Diese erstreckt sich über die letzten sechs Jahre des hiesigen Gymnasiums. Da sind mancherlei schwere Schulstrafen verhängt, Entfernung und *consilium abeundi*, Karzer und Verweis vor der Konferenz. Aber von diesen Strafen haben nur 30% einheimische Schüler betroffen, die bei ihren Eltern wohnten, 70% auswärtige. Noch günstiger gestaltet sich die Statistik für das Elternhaus, wenn wir in Ansatz bringen, daß am hiesigen Gymnasium mehr einheimische Schüler als auswärtige sind. Von den einheimischen Schülern wurden in diesen sechs Jahren im ganzen 5,3% bestraft, von den auswärtigen dagegen 14,5%. Können Zahlen deutlicher für den Wert der Elternhäuser in Pyritz sprechen als diese? Denn ich will nicht verallgemeinern; vielleicht ist es nur bei uns im Weizacker so. Aber ich möchte um Aufstellung ähnlicher Statistiken bitten. Auch durch sie können wir Waffen zum Kampf für die höhere Schule in die Hand bekommen. Denn manchmal entwaffnet man ja wohl einen Gegner dadurch, daß man, statt ihm seine Sünden vorzuhalten, vielmehr seine Vorzüge preist.

Pyritz. Robert Holsten.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten.

Erlangen, Freiburg, Gießen, Heidelberg, Jena, Leipzig, München, Rostock, Straßburg, Tübingen und Würzburg im Winter-Semester 1909/1910.

Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Winter-Semester 1909/1910 an den genannten Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Winter-Semester 1909/1910 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 986 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	979
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	6
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	1

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 824 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	822
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	2

c) in der Juristischen Fakultät 4601 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	4001
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	439
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	161

d) in der Medizinischen Fakultät 5048 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 4089
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 764
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 195

e) in der Philosophischen Fakultät 8754 Studierende, davon immmatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 5767
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 1807
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 1180

Hiervon studierten:

1. Philosophie 757 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 557
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 156
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 44

2. Klassische Philologie und Deutsch *) 2207 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 2060
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 90
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 57

3. Neuere Philologie *) 1836 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 926
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 610
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 300

4. Geschichte *) 526 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 404
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 85
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 37

5. Mathematik und Naturwissenschaften 2926 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1483
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 756
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 687

6. Sonstige Studienfächer 502 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 337
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 110
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 55

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:
a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 137 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 135
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 2

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 200 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

---

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

c) in der Juristischen Fakultät 559 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 461
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 65
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 33

d) in der Medizinischen Fakultät 539 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 422
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 71
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 46

e) in der Philosophischen Fakultät 969 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 666
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 125
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 178

Hiervon studierten:

1. Philosophie 116 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 89
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 17
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 10

2. Klassische Philologie und Deutsch *) 221 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 202
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 7
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 12

3. Neuere Philologie *) 226 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 140
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 39
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 47

4. Geschichte *) 56 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 44
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 8
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 4

5. Mathematik und Naturwissenschaften 279 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 142
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 41
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 96

6. Sonstige Studienfächer 71 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 49
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 13
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 9

Berlin. A. Tilmann.

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

Ruderkursus
für Oberlehrer höherer Lehranstalten 1910 in Wannsee.

Zum dritten Male nun schon hat das schmucke Schülerbootshaus am Wannsee gastlich seine Tore dem Ruderkursus für Oberlehrer geöffnet. 22 Herren aus allen Teilen der Monarchie hatten sich am 21. April eingefunden, um sich in den folgenden drei Wochen die zur Leitung eines Schülerrudervereins nötigen Kenntnisse zu erwerben.

Die Leitung des Kursus lag auch diesmal wieder in den Händen des Herrn Prof. Wickenhagen, des bekannten Vorkämpfers auf dem Gebiete der körperlichen Erziehung der Jugend, der vermöge seiner großen Erfahrung, seiner hervorragenden organisatorischen Befähigung, seines liebenswürdigen Wesens und seiner steten Hilfsbereitschaft es erreichte, daß alle Teilnehmer mit vollster Befriedigung auf den Kursus zurückblicken können. Nicht wenig trugen auch dazu die beiden Herren bei, die dem Leiter als Instruktoren zur Seite standen: Herr Prof. Rumland und Herr Trainer Rauscher. Herr Prof. Rumland war uns mehr als ein Lehrer, der seine Pflicht tut. Mit seinem goldenen Humor, seiner innigen Liebe zur Natur, seiner gründlichen Kenntnis der Tier- und Pflanzenwelt ringsum erschien er uns als das Ideal eines Protektors, wie unsere Jungen ihn brauchen, und wie sie ihn lieben. Er war ein rechter Sohn der pommerschen Küste; sein wetterhartes Seemannsantlitz verriet nichts von der Schulluft des Großstadtgymnasiums. Herr Rauscher verstand es mit feinem Takt, doch auch mit der notwendigen Energie, uns in die Geheimnisse des rechten Ruderstiles einzuführen. Wir folgten um so williger seinen Unterweisungen, als wir in ihm einen Mann kennen lernten, der nicht nur seit 20 Jahren praktisch den Rudersport ausübt, sondern sich auch so gründlich mit der Theorie des Ruderns befaßt hat, daß er im Gegensatz zu den meisten andern Trainern jede einzelne seiner Vorschriften auch überzeugungsvoll begründen konnte. Er hat, wie unser Alterspräside mit Recht in seiner Abschiedsrede betonte, das Rudern zu einer Wissenschaft erhoben; ja, er ist ein so begeisterter Verkünder seiner Lehre und hat sich nach langen Studien im In- und Auslande zu so bestimmten Ansichten über die rechte Ruderart und den rechten Bootstyp durchgerungen, daß er in fast leidenschaftlichen Eifer geraten konnte, wenn er gelegentlich unserer Debatten einmal auf Meinungen stieß, die er als irrig erkannt und überwunden hatte.

Die Ausbildung, die täglich von $8^1/_2$ bis gegen 3 Uhr dauerte, zerfiel in einen praktischen und einen theoretischen Teil. Der praktische Unterricht begann mit dem Kastenrudern. Das Bootshaus besitzt 2 Kasten mit je 6 Sitzen, so daß immer 12 Mann auf einmal üben konnten. Bei diesen Anfangsübungen wurde mit Recht keine Rücksicht darauf genommen, ob die Teilnehmer völlige Neulinge im Rudersport waren oder bereits vorher im Boote gesessen hatten. Die Ausbildung mußte eben einheitlich sein, und wohl alle jene, die innerlich mit einer gewissen Geringschätzung den Kasten betraten, weil sie sich über solche Erstlingsversuche erhaben dünkten, erkannten bald, daß das Rudern, wie sie es früher getrieben hatten, meist von einem sach- und sinngemäßen Rudern recht verschieden war, und es leuchtete ihnen ein, daß nur Ruderübungen in der vorschrifts-

mäßigen Haltung und Ausführung jene großen Vorteile haben können, die wir uns von ihnen für die Gesundheit und körperliche Entwicklung unserer Jungen versprechen. Sie mußten also manche eingewurzelte Untugend aufgeben, und das ist für erwachsene Männer nicht so leicht; doch auch die anderen Herren hatten ihre Not, die eingerosteten Glieder gelenkig zu machen und die ungeübten Muskeln an die neuen Bewegungen zu gewöhnen. Die schwerste Aufgabe aber war sicherlich unseren Instruktoren beschieden. Wir, die wir selbst vom Katheder hierhergeeilt waren, erkannten jetzt aus der Perspektive des „Materials" die Richtigkeit des Wortes: „Ach, das Lehren verlangt viel Kunst, Geduld und Entsagung."

Da die Ausbildung im Kasten mit großer Sorgfalt geschah, machte uns das Rudern im Boot auf festen Sitzen keine Schwierigkeiten. Es folgte dann das Rudern auf dem Rollsitz, zunächst wieder im Kasten; zum Schluß kam das Skullen an die Reihe. Nebenher fand jeder Teilnehmer Gelegenheit, sich im Steuern zu üben. Außer den kurzfristigen Übungsfahrten wurden auch Dauerfahrten unternommen. Es wäre gut — auf Wunsch einiger Herren geschah es nicht immer —, wenn für diese längeren Touren Mannschaften mit möglichst gleichem Können und gleicher Ausdauer in die einzelnen Boote kämen. Eine solche Verteilung liegt auch im Interesse der schwächeren Ruderer, da sich der Instruktor ihrer viel gründlicher annehmen wird, wenn er nicht zu befürchten hat, weiter Fortgeschrittene durch häufiges Anhalten und fortgesetzte Berichtigung von Fehlern, die sie selbst nicht mehr machen, zu langweilen und zu ermüden.

Vorschriftsmäßiges Lagern, Einsetzen, Ausheben und Reinigen der Boote, Aus- und Einsteigen, sowie Behandlung der Rudergeräte wurde gleichfalls gezeigt und geübt. Eine Tagesfahrt mit Abkochen und Lagern im Freien konnte wegen des schlechten Wetters leider nicht ausgeführt werden.

Gewünscht hätte ich noch eine rein praktische Unterweisung in der Ausbesserung kleiner Schäden und im Auffrischen, d. h. Lackieren der Boote. Nur ganz wenige Schülerbootshäuser sind in der glücklichen Lage, einen eignen Bootswart zu haben, der verpflichtet ist, dergleichen Arbeiten auszuführen. In den meisten Schülerrudervereinen werden die Protektoren mit ihren Schülern selbst Hand anlegen müssen, wenn sie nicht wegen jedes Risses zum Tischler laufen wollen. Solche kleinen Arbeiten kosten viel Geld, und das ist in den Schülerrudervereinen meist knapp. Zudem wissen die Handwerker häufig nicht recht mit den Sportsbooten umzugehen. Vielleicht hat diese Anregung den Erfolg, daß in den folgenden Kursen der biedere Bootswart in Wannsee den Teilnehmern in einigen besonders dazu angesetzten Stunden zeigt, wie man einem beschädigten Boote mit kundiger Hand Pflaster auf die Wunden klebt, oder wie man ihm nach gründlicher Abseifung mit feinem Lackstrich ein neues Frühlingsgewand anlegt.

Der theoretische Teil bestand aus einer Reihe von einführenden Vorträgen des Herrn Rauscher und neun weiteren selbständigen Vorträgen mit anschließender Besprechung. Die Vorträge des Herrn Rauscher behandelten die Technik der einzelnen Ruderarten und wurden vor den entsprechenden praktischen Übungen im Bootshause gehalten. Sie umfaßten folgende Gebiete:

1. Theoretische Grundzüge der Rudertechnik und Unterrichtsmethode für die Anfangsübungen auf festem Sitz im Ruderkasten.

2. Das Rudern im Boot auf festen Sitzen.
3. Das Rudern auf beweglichen Sitzen im Ruderkasten und im Boot.
4. Das Skullen.
5. Das Steuern (Straßenrecht auf Flüssen).

Herr Rauscher unterstützte seine Ausführungen durch vortreffliche Konstruktionszeichnungen und eine Serie prächtiger Schattenrisse, die den Ruderer in 10 verschiedenen Haltungen darstellen. Auf unsere Bitte hat er sich bereit erklärt, diese Bilder durch Lichtdruck vervielfältigen zu lassen. Sie werden demnächst käuflich zu haben sein. Ich kann nur jedem Ruderverein, der ein geeignetes Bootshaus besitzt, raten, sie in seinen Räumen als ständig mahnendes Vorbild aufzuhängen.

Die Reihe der übrigen Vorträge eröffnete Herr Prof. Rumland. Er schilderte uns seine Bootsfahrt von Berlin nach Ostpreußen und dem Frischen Haff. Seine Ausführungen waren eine Ergänzung zu der Beschreibung seiner Reise im Programm seiner Anstalt,*) das er uns zum Geschenk machte. Er betonte besonders die praktische Seite und gab den künftigen Leitern von Ferienruderfahrten schätzenswerte Ratschläge, die sich auf vieljährige Erfahrung gründeten.

Gleichfalls über Schülerwanderrudern sprach Herr Oberst v. Diest. Er hat als einer der ersten auf den Wert der Bootsreisen hingewiesen und ist schon als junger Leutnant im schwanken Kanu den Rhein von Biebrich bis Antwerpen hinabgepaddelt. Mit jugendlicher Begeisterung wetterte er gegen die „Sophaschlangen" und „Schlafrockskrokodile", er sprach seine Freude darüber aus, daß jetzt ein frischer Wind durch Deutschlands Gaue wehe, und gab dann bis ins einzelste gehende Anweisungen für die planmäßige Vorbereitung und Durchführung von Wanderfahrten. Zum Schluß verehrte er uns als Andenken seine „Freie Rheinfahrt".**)

In seinem Vortrag über „Bootskauf und Bootspflege" gab Herr Dr. Pfeiffer aus gründlicher Sachkenntnis heraus dankenswerte Winke „aus der Praxis für die Praxis".

Herr Prof. Dr. Kuhse sprach über das rechte Boot am rechten Platz. Er fordert möglichst leichte Boote für Rennzwecke, dagegen breite Boote mit festen Sitzen für Wanderfahrten. Mit dieser Forderung steht er auf Seiten des Herrn Rauscher, der in Wort und Schrift***) für das breite Tourenboot mit festen Sitzen eintritt.

Eine recht schwierige und brennende Frage, die Haftpflicht, behandelte Herr Oberlehrer Haagen (Hohenzollern-Gymnasium in Schöneberg). Er hat sich gründlich in dieses verwickelte Gebiet unserer Rechtspflege hineingearbeitet und hat große deutsche Versicherungsgesellschaften dazu bewogen, sowohl für die Haftpflichtversicherung des Protektors, wie auch für die Versicherung des Materials, die sogenannte Casco-Versicherung, recht annehmbare Bedingungen zu stellen.

Welchen trefflichen Einfluß das Schülerrudern auf den Heeresdienst aus-

---

*) Kgl. Wilhelms-Gymnasium, Berlin 1910.

**) v. Diest, Eine freie Rheinfahrt von Biebrich nach Antwerpen. 1910. Zu bestellen bei Oberst v. Diest, Wannsee bei Potsdam.

***) Rauscher, Eine Reform unserer deutschen Ruderei. 0,50 M. Zu beziehen durch den Verfasser, Berlin-Niederschöneweide, Bootshaus „Wiking".

übt, wies Herr Oberlehrer Naumann nach. Die Angriffe unserer Feinde widerlegte mit „goldenen Worten", wie seine Ausführungen in der Debatte genannt wurden, Herr Oberlehrer Dr. Waterstradt. „Der Vormittag dem Geist, der Nachmittag dem Leib", so faßte er kurz, klar und kühn seine Forderungen zusammen. Wie man Kameradschaftsleben und Geselligkeit im Ruderverein pflegen kann, zeigte Prof. Dr. Paape, und Herr Oberlehrer Dr. Platow führte uns eines Abends in einem fesselnden Lichtbildervortrage auf seinem Paddelboote die „Donau hinab gen Osten".

Wie diese Aufzählung zeigt, waren die Vorträge für eine erste Einführung in das Schülerrudern recht glücklich ausgewählt. Doch glaube ich, liegt die Gefahr vor, daß in künftigen Jahren die Wahl nachteilig beeinflußt werden könnte durch die Scheu der vortragenden Herren, ein und denselben Vortrag alljährlich zu wiederholen. Das ist aber notwendig. So halte ich als eisernen Bestand des Programms für erforderlich eine eingehende Belehrung über Typ, Bau und Pflege der Boote, über Wanderfahrten, über Gründung und Leitung von Schülerrudervereinen und über die gesetzlichen Fragen, die sich auf das Rudern beziehen. Gut, doch entbehrlich sind Vorträge über den Wert des Ruderns; von dem sind ja die Hörer überzeugt; sonst wären sie nicht gekommen.

Alle folgten diesen theoretischen Unterweisungen mit dem größten Eifer. Dicke Kolleghefte unter dem Arm, wie einst in der Studentenzeit, so zogen sie in das Gesellschaftszimmer und scharten sich um den eisernen Ofen, dem ein besonders fröstelnder Kollege von Zeit zu Zeit die nötige Nahrung zuführte; denn draußen war es bitter kalt.

Doch dieser Raum war nicht nur die Stätte der grauen Theorie, sondern hier spielte sich auch eine rein auf das Praktische und Materielle gerichtete Nummer unseres Programms ab, die in der sonst recht wechselvollen Tagesordnung nie fehlen durfte, die Frühstückspause. An manchem trüben Regentage war sie der einzige Lichtblick in dem so schweren Tagewerke der Ruderknechte und versöhnte sie mit dem harten Los, das sie sich freiwillig erkoren hatten. Wie behaglich saß es sich auch vor dem dampfenden Kakao oder der heißen Milch und vor den dicken Wurst- und Käseschnitten, welche die Frau des Bootswarts mit Eifer und Ausdauer zurecht machte. Gar mancher vermißte wohl zu dieser Zeit besonders schmerzlich den bläulichen Duft der geliebten Zigarre; doch alle Wünsche in dieser Richtung scheiterten an den unumstößlichen Gesetzen der Hausordnung, die Herr Prof. Wickenhagen mit liebenswürdiger Strenge hütete. Und es war gut so; auch die Entbehrungen soll der Protektor mit seinen Schülern teilen.

Eine wertvolle Ergänzung der Ausbildung war die Besichtigung der Bootswerft von Deutsch in Stralau und einiger Bootshäuser. Unser besonderes Interesse erregte das Training der Rennmannschaften des „Hellas", das wir vom Dampfer aus verfolgen konnten.

Zum Schluß will ich noch auf einige Punkte hinweisen, für die in unseren Debatten eine einheitliche Regelung als wünschenswert bezeichnet wurde. So wurde es als ein lästiger Übelstand beklagt, daß Schülerboote nur in derjenigen Provinz von Schleusengebühren befreit werden, deren Provinzial-Schulkollegium ihnen eine Legitimationskarte ausgestellt hat. Nach den Erfahrungen des Herrn

Prof. Rumland setzten sich allerdings die Schleusenmeister der Provinz Posen über diese Vorschrift weitherzig hinweg.

Zu wünschen ist es ferner, wenigstens in den Großstädten mit ihren weiten Schulwegen, daß die rudernden Schüler von einem Turnnachmittag befreit werden, wie es z. B. hier in der Stadt Posen bereits geschieht. Rudern ist ja doch „Wasserturnen".

Noch vielfach ist das Rudern in unserm Schulbetriebe etwas Fremdes, Ungewohntes, das man nicht recht unterzubringen weiß. So kommt es denn auch, daß die Leistungen der Protektoren sehr verschiedenartig bewertet werden. An einigen Anstalten erhalten sie eine Geldentschädigung, an anderen eine Entlastung von wöchentlich 1—3 Stunden, und an nicht wenigen erfolgt ihre Arbeit ohne Entgelt.

Eine Regelung dieser Frage wird allen Protektoren willkommen sein, schon weil dadurch das Rudern als ein besonderer Zweig des Unterrichts anerkannt wird. Im Interesse des Schülerruderns selbst aber liegt es, daß diese Entschädigung sich in mäßigen Grenzen hält. Sonst ist die Gefahr vorhanden, daß sich Elemente zu dem Amte eines Protektors drängen, denen weniger an der Sache, als an den äußeren Vorteilen gelegen ist.

Die Leistungen eines Protektors, der seinen Beruf ernst nimmt, der selbst seine Jungen einrudert, der an freien Nachmittagen, an Sonn- und Feiertagen, auf langen Ferienreisen Leid und Freud' mit ihnen teilt, die sind mit Geld und Geldeswert ja doch nicht zu bezahlen.

Der echte Ruderlehrer erfüllt seine Aufgabe, weil er sie liebt. Er ist durchdrungen von der großen Bedeutung des „Wasserturnens" für die Gesundheit unserer Jugend, von seinem hohen erzieherischen Wert; er sehnt sich mit seinen Schülern nach der freien Ungebundenheit auf dem Wasser und seinen Ufern, fern von jeder beengenden Kultur; ihn befällt ein köstliches Hochgefühl in der freien Betätigung aller Kräfte; er kann schwärmen mit seinen Jungen und glücklich sein, wenn er auf fröhlicher Wanderfahrt zur sonnigen Sommerzeit auf dem breiten Rücken des Stromes im Rudertakte dahinschießt; er ist ergriffen, gebannt von dem geheimnisvollen Zauber, den das Wasser zu allen Zeiten auf empfängliche Menschengemüter auszuüben vermochte. Mit unwiderstehlicher Gewalt zieht es ihn hin zu dem Fluß, zu dem See, mit ihrem geheimnisvollen Rauschen, mit ihren grünenden, wechselnden Ufern. Da ist ihm so wohlig auf der Flut, so wie dem Schiffer, den das Meer hinauslockt mit Sirenenstimmen und Nixenarmen, und den es immer wieder zu sich zieht, wenn es ihn einmal gehabt hat. Ruhe, Trost, Genesung gibt ihm die weite Wasserfläche, und er begreift es, wenn der junge Goethe einst auf dem Züricher See gesundete von langer, banger Herzensqual, so daß er befreiend und frohlockend fast ausrufen konnte:

„Und frische Nahrung, neues Blut
Saug' ich aus freier Welt.
Wie ist Natur so hold und gut,
Die mich am Busen hält."

Wer glaubt das Zeug zu einem Ruderlehrer zu haben? Er eile im nächsten Jahre hin zum Wannsee, und reich an Wissen und Können wird er zurückkehren.

Posen. Franz Schwarz.

II. Programmabhandlungen Ostern 1909.

Zum deutschen Unterricht.

Hildebrand, Gotthold, Schillers „Maria Stuart" im Verhältnis zu den historischen Quellen. Strehlen i. Schl., Königl. Kaiser Wilhelms-Gymnasium. Progr.-No. 289.

Die Einleitung legt die Gesichtspunkte fest, die für die Behandlung der Frage in Betracht kommen. Dann werden Schillers Quellen, Ort und Zeit der Handlung, die dichterische Auffassung der historischen Maria eingehend erörtert. In dem — sonst sehr reichhaltigen — Literaturverzeichnis wäre wohl auch Kühnemanns Schiller zu nennen gewesen. — Die umsichtige und gewandte, in der ganzen Anlage durchaus wissenschaftliche Untersuchung setzt sich die Aufgabe, das von Schiller benutzte Quellenmaterial, insonderheit die durch Buchheim (German Classics, Band XIII, Oxford 1895) bekannt gewordenen Quellen besser zu verwerten, als dies bisher geschehen ist. — Die Fortsetzung der Arbeit soll Ostern 1910 erscheinen.

Steinmeister, Rudolf, Die ethische Weltanschauung des jungen Schiller. Duisburg-Meiderich, Realgymnasium mit Realschule. Progr.-No. 648.

Die mühsame Untersuchung verfolgt Schillers ethische Entwicklung von den Jugendabhandlungen der Akademiezeit bis zu den Göttern Griechenlands und den Künstlern. Vielleicht hätte es sich empfohlen, diesen Werdegang aus seinen psychologischen Voraussetzungen heraus in festem, gewissermaßen organischem Zusammenhange darzustellen und die hier in Betracht kommenden Äußerungen des Dichters lediglich als Beweisstücke heranzuziehen, statt umgekehrt den Text an einzelne Dichtungen oder auch an die einzelnen ethischen Begriffe anzuknüpfen. Diese zahlreichen Überschriften stören die Übersicht über das Ganze, statt sie zu erleichtern. Noch störender wirkt die Kritik, die Steinmeister an den einzelnen, vom Dichter selbst überwundenen Vorstufen seiner später so reifen Weltanschauung üben zu müssen glaubt. Statt ganz objektiv zu erklären, warum Schiller früher so oder so denken konnte oder mußte, und warum er später zu anderen Anschauungen gelangte, spricht er ihm von seinem Standpunkte aus noch nachträglich sein Mißfallen aus, so warm er auch im übrigen für den reifen Schiller empfindet. So lesen wir S. 17: „Kritik der frivolen Freigeisterei des Genusses: die melancholisch-

pessimistische Weltanschauung des Prinzen, die zeitweise wohl mehr oder weniger Schillers eigene Anschauung gewesen ist, müssen wir entschieden verwerfen. Die Oberflächlichkeit, ja die Nichtigkeit derselben darzutun, sei unsere Aufgabe." Gut gemeint. Aber wozu braucht man erst haarscharf zu beweisen, daß der Paulus als Saulus nicht viel getaugt hat? Wenn es Schiller wirklich einmal mit solchen Anschauungen Ernst gewesen ist — junge Leute, zumal junge Dichter kokettieren ja gern mit Weltschmerz, Frivolität u. dgl. —, so ist er jedenfalls sehr bald davon zurückgekommen.

Zeising, Wilhelm, Goethes Faustdichtung ein Erziehungsschauspiel. Bitterfeld, Oberrealschule. Progr.-No. 355.

Einleitung: Goethe als pädagogischer Klassiker. Abhandlung: A. Die Erziehergestalten im Faust. B. Die Bildungsziele der Faustdichtung. 1. Die Erkenntnis der Wahrheit. 2. Die Erkämpfung der Freiheit. Schluß: Goethes Faust in der höheren Schule. — Meines Erachtens eine ganz vorzügliche, bei aller philosophischen Vertiefung klare und lichtvolle Darstellung, sehr geeignet, in das Verständnis der erhabenen Dichtung einzuführen.

Michelis, Heinrich, Johann Gottfried Herders Erstes kritisches Wäldchen, im Auszug für den Schulgebrauch herausgegeben und erläutert. Königsberg i. Pr., Städtische Oberrealschule i. E. Progr.-No. 24.

Dieser Auszug, der die Hauptgedanken des ersten kritischen Wäldchens als Ergänzung der Laokoonlektüre übersichtlich zusammenstellt, gibt etwa den vierten Teil des Originaltextes, der in Lambels Ausgabe (Kürschner) 167 Seiten einnimmt. Er ist in erster Linie für die Hand des Schülers bestimmt, dürfte aber eher für den Lehrer brauchbar sein, der Herders Stellung zum Laokoon in aller Kürze darlegen will. Daß die Laokoonlektüre zugunsten einer weniger theoretischen als praktischen, auf das unmittelbare Sehen und Einfühlen gerichteten Kunsterziehung möglichst zu beschränken sei, ist neuerdings wieder von Aug. Schoop (Die bildende Kunst in der höheren Schule. Breslau 1909, Ferd. Hirt) in überzeugender Weise, wie mir scheint, begründet worden.

Limper, Wilhelm, Der fünffüßige Jambus in Uhlands dramatischen Werken und Fragmenten. Werl (Westfalen), Städt. Progymnasium. Progr.-No. 493.

Die sorgsame kritische Übersicht bildet eine dankenswerte Ergänzung zu den Einzeluntersuchungen über die Behandlung des deutschen fünffüßigen Jambus, die wir Friedrich Zarncke, August Sauer, Rudolf Schlösser, Julius Schwering verdanken, und ebenso zu den bekannten Werken von Minor (Neuhochdeutsche Metrik, Straßburg 1893) und Saran (Deutsche Verslehre, München 1907). Die von Dannehl geplante zusammenfassende Arbeit: „Geschichte und Bedeutung des reimlosen fünffüßigen jambischen Verses in der deutschen Dichtung" ist über eine kurze Geschichte des Verses bis auf Lessing [1870] nicht hinausgekommen.

Reh, Paul, Zum 50jährigen Todestage Josefs von Eichendorff. Kattowitz, Königl. Gymnasium. Progr.-No. 269.

Dem Direktor des Kattowitzer Gymnasiums gebührt Dank, daß er diese letzte Arbeit des hochbegabten, leider früh verstorbenen Verfassers veröffentlicht hat.

Sie ist in der Tat „ein Denkmal für die zartsinnige Fähigkeit Rehs, den feinsten Regungen der Dichterseele und des Tonkünstlers zu folgen".

Deckelmann, Heinrich, Friedrich Hebbels Herodes und Mariamne durch des Dichters eigene Aussprüche erläutert. Bonn, Königl. Gymnasium. Progr.-No. 580.

A. Die Entstehung und Aufführung der Tragödie. B. Die dramatische Gestaltung: 1. Die Quelle. 2. Das Verhältnis der Dichtung zur Geschichte (die Tragödie der Notwendigkeit). C. Das Problem der Tragödie: 1. Hebbels Theorie. 2. Hebbels „Herodes und Mariamne" im Verhältnisse zu dieser Theorie. — Im Widerspruch zu Böhrig (Diss. Leipzig 1899) und meist im Anschluß an Bornstein (L. Voß, Hamburg 1904) und Georgy (Avenarius, Leipzig 1904) werden Handlung und Charaktere des Dramas, einschließlich der bislang allseitig angefochtenen historischen „Anhängsel" (Erscheinung der Weisen aus dem Morgenlande u. a.) aus der lichtvoll entwickelten Idee des Stückes heraus gerechtfertigt. Der Gegensatz zwischen der ererbten, also relativ berechtigten Herrenmoral des Herodes und der neuen, fast schon messianischen Weltanschauung Mariamnes, die die Innerlichkeit und Würde des Menschentums geachtet sehen will, wird in überzeugender Weise psychologisch begründet. — Primanern das Verständnis des Dramas zu erschließen, halte ich mit dem Verfasser für möglich und für wertvoll. Jedenfalls liegt es nahe, im Unterricht von Schillers Theorie des Tragischen aus einen Blick auf die tiefgründige, ausgesprochen metaphysische Weiterbildung zu werfen, die Hebbel, wohl durch Hegel beeinflußt, versucht hat.

Biese, Alfred, Zur Behandlung Theodor Storms in der Prima. Neuwied, Königl. Gymnasium. Progr.-No. 622.

Vortrefflich, wie alles, was Alfred Biese schreibt, geradezu meisterhaft in der Form der Darstellung, das Seitenstück zu der vorjährigen Programmabhandlung des Verfassers (Zur Behandlung Mörikes in Prima), die S. 369 des letzten Jahrgangs der Monatschrift (1909) besprochen worden ist. Wenn die Lyrik Mörikes und Storms im deutschen Unterricht und vor allem auch in den deutschen Lesebüchern stetig zunehmende Beachtung findet, so ist das nicht zum geringsten Teile Biese zu verdanken, der schon vor Jahren auf die überragende Bedeutung dieser beiden Lyriker hingewiesen hat. — Alfred Biese ist auch Meister auf dem Gebiete der paränetischen Schulrede, wie man aus der Rede ersieht, die er März 1909 bei der Entlassung der Abiturienten gehalten hat.

Hans, Wilhelm, Ibsens Selbstporträt in seinen Dramen. I. Teil: Von Catilina bis Brand. Hamburg, Staatliche Realschule in St. Pauli. Progr.-No. 987.

In der wohlbegründeten Annahme, daß Ausgangspunkt und Keim von Ibsens Schaffen — ähnlich wie bei Goethe — stets in dem eigenen Ich, in persönlichen seelischen Erlebnissen zu suchen sei, hat es Verfasser unternommen, diesen Zusammenhang zwischen Leben und Dichtung im einzelnen darzutun. Behandelt werden: Catilina, Frau Inger auf Östrot, Die Helden auf Helgoland, Die Komödie der Liebe, Die Kronprätendenten und Brand. — Hans verhehlt sich nicht, daß der Boden, auf dem er wandelt, „zuweilen recht unsicher und schwankend" ist, aber die Ergebnisse seiner fleißigen und besonnenen Untersuchung dürften gleichwohl

manchen Gewinn abwerfen, und zwar sowohl für das Verständnis des Dichters selbst wie für das der genannten Werke.

Lütgert, Johannes, Individualismus und Gesellschaft nach Ibsenschen Dramen. Iserlohn, Realgymnasium und Realschule. Progr.-No. 498.

Diese gleichfalls sehr lesenswerte Abhandlung bildet insofern die Fortsetzung der eben genannten, als sie die Dramen erläutert (Peer Gynt und die Gesellschaftsdramen), die Hans — von einem anderen Gesichtspunkte aus, wie wir gesehen haben — voraussichtlich im II. Teile seiner Arbeit behandeln wird. Wenn Verfasser auf Grund seiner sorgfältigen Analysen zu der Ansicht gelangt, daß Ibsen durch die künstlerische Formulierung der Grundgedanken des Individualismus mächtig dazu beigetragen hat, das Gewissen des einzelnen zu schärfen und das Gefühl der eigenen sittlichen Verantwortlichkeit wachzurufen gegen die Herdeninstinkte der großen Menge, — so wird man ihm darin recht geben müssen. Aber auch darin, daß Ibsen „jedes Solidaritätsbewußtsein der heutigen Gesellschaft im Vexierspiegel sieht", und daß er „trotz aller Feinheit der Beobachtung nur die Schattenseite des Lebens gezeichnet hat."

Conradi, A., Der jetzige Stand der Heliandforschung. Hadamar, Königl. Gymnasium. Progr.-No. 534.

Verfasser verteidigt in seiner kurzen, aber, wie mich deucht, sachverständigen und lehrreichen Arbeit die Ansicht von Jostes (Zeitschr. f. d. Altertum 40, 129 ff.), der Ostsachsen, genauer Nordalbingien für die Heimat des Heliand erklärt hat, und führt auf Grund eigener sprachlicher Forschungen weitere Beweisgründe für diese Hypothese ins Feld. Ebenso bekennt er sich zu der von Jostes und später von Bruckner (Progr. des Gymnasiums zu Basel, Ost. 1904) vertretenen Ansicht, daß der Dichter ein hochbegabter, aber des Lateins unkundiger Laie gewesen sei, der seinen Stoff von einem Geistlichen übermittelt erhalten habe.

Vogt, W. H., Zur Komposition der Egilssaga Kp. I—LXVI. Görlitz, Gymnasium Augustum. Progr.-No. 264.

Die eingehende Untersuchung dieser schwierigen, an die Homerforschung erinnernden Fragen führt zu dem Ergebnis: die altisländische Dichtung ist das Werk eines Verfassers, d. h. „eines Schriftstellers, der einen umfangreichen Stoff bewußt und selbständig als Ganzes gedanklich erfaßt, seiner Auffassung gemäß im einzelnen durcharbeitet und darstellt". Genauer: Den ersten Teil der Saga hat er durchaus nach seiner Art erzählt, bei der Wiedergabe des zweiten zwar den Grundriß der alten volkstümlichen Überlieferung beibehalten, aber vielfach neuen Stoff hinzugefügt. Im übrigen zeigt sich der Verfasser der Egilssaga als „ungleichmäßig arbeitender Schriftsteller, der bald große Leistungen hinstellen kann, bald ganz versagt".

Hertel, Engelbert, Die Verse von mehr als vier Hebungen in der frühmittelhochdeutschen Dichtung. Schwerin a. d. W., Städt. Realschule i. E. Progr.-No. 247.

Zunächst werden die zahlreichen, sehr verschiedenartigen Deutungsversuche der frühmittelhochdeutschen überlangen Verse — von Lachmann bis Saran (Matthias, Handb. d. d. Unterrichts III 3, 1906) — in erschöpfender Weise ver-

zeichnet, sodann wird die Frage, ob lateinische Einflüsse zur Bildung dieser Verse geführt haben, erörtert und verneint. Der Hauptteil der mühevollen Arbeit gibt reichhaltige Tabellen der Hebungszahlen, die Hertel durch die von ihm angewandte Methode, die Verse sinngemäß zu lesen, nicht nach vorher feststehendem Schema zu skandieren, gefunden hat. Daraus wird u. a. die Folgerung gezogen, daß die fünfhebigen Verse bei den geistlichen Dichtern ebensowohl anzuerkennen sind wie die dreihebigen, und daß die große Mehrzahl der überlangen Verse ohne künstlerisches Prinzip steht. — Der letzte Abschnitt der Arbeit sucht den Nachweis zu erbringen, daß durchgängige oder gruppenweise Anwendung der langen Verse als deutsche Nachahmung der Vagantenzeile zu betrachten sei.

Heusermann, Emil, Naturbegriff und Naturgefühl in der deutschen Literatur des anbrechenden 18. Jahrhunderts. Goldberg i. Schles., Progymnasium. Progr.-No. 263.

Die anziehend geschriebene, kenntnisreiche kleine Abhandlung, die aus Raummangel (def. pecu.?) Torso geblieben ist, verfolgt die moralische, spekulative und schließlich ästhetische Bedeutung, die der Naturbegriff von der mittelalterlichen Lehre der lex naturae an durch Philosophen (Thomasius, Leibniz, Wolff) und Dichter (Brockes, Drollinger, Canitz, Hagedorn, Spreng) nacheinander erhalten hat.

Hönicke, Über den Einfluß der klassischen Bildung auf die Entwicklung unseres Nationalgefühls bis zum Jahre 1813. Dramburg, Königl. Gymnasium. Progr.-No. 194.

Ein bewußtes, starkes Vaterlands- und weiterhin Nationalgefühl hat sich bei uns Deutschen sehr langsam und sehr spät herausgebildet — Walter von der Vogelweide und Ulrich von Hutten sind vereinzelte Erscheinungen —, so recht eigentlich erst nach 1806, unter dem Einfluß Napoleonischer Gewaltherrschaft. „Aus dem Kreise der gelehrten Humanisten stammt das Wort ‚Vaterland', in der führenden Schicht der Gebildeten ist es weiter gepflegt und verbreitet und dann unter dem Druck schwerer Erfahrung vom ganzen Volke in seiner Bedeutung erkannt, mit Kraft und Innigkeit erfaßt worden." Das sind etwa die Hauptgedanken der trefflichen Schrift, die in ihren zahlreichen literarischen Belegstellen manches bringt, was wenig bekannt sein dürfte. — Das Verhältnis zwischen klassischer Bildung und deutscher Vaterlandsliebe hat übrigens Paul Heyse in seinem „Kolberg" durch die Figur des Herrn Rektor Zipfelius — ganz im Sinne von Hönicke — sehr gut veranschaulicht.

Gugler, Julius, Die national-politische Dichtung in Schlesien von der Thronbesteigung Friedrich Wilhelms III. bis 1815. I. Teil: Bis zum Tilsiter Frieden. Beuthen, Städt. Kath. Oberrealschule. Progr.-No. 306.

Diese gründliche Untersuchung, die Frucht selbständiger Forschungen, wird der Beachtung weiterer, auch nichtschlesischer Kreise empfohlen. Sie liefert in der Tat einen wertvollen Beitrag zu einer künftigen Literaturgeschichte Schlesiens, die — wie provinzielle Literaturgeschichten überhaupt — neuerdings wieder von Max Koch in Anregung gebracht worden ist.

Pickert, Julius, Das starke Verbum im Münsterländischen, mit besonderer Berücksichtigung der Dorstener Mundart. II. Teil. Attendorn, Städt. Gymnasium. Progr.-No. 459.

Sorgsame Übersicht über die Bildung der einzelnen Ablautreihen, mit Bezugnahme auf den altsächsischen Lautstand.

Kaesebier, Kurt, Französische Fremdwörter in der deutschen, deutsche Fremdwörter in der französischen Sprache. Cöthen, Herzogl. Friedrichs-Realschule. Progr.-No. 919.

Die Arbeit behandelt zunächst nur den ersten Teil des Themas, die französischen Fremdwörter in der deutschen Sprache. Sie ist für den gebildeten Laien bestimmt, hätte aber immerhin auf die Etymologie weit mehr Rücksicht nehmen können. Zu loben ist die hübsche feuilletonistische Einkleidung, in der die Fremdwörter gruppenweise aufmarschieren.

Seppeler, Georg, Die Familiennamen Bocholts. Mit Berücksichtigung der Umgegend für das 14. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Etymologie und Bedeutungslehre der deutschen Familiennamen. (Schluß.) Bocholt, Städt. Gymnasium. Progr.-No. 461.

In diesem Schlußteile der verdienstlichen, auf urkundliches Material gestützten Untersuchung kommen hauptsächlich die Familiennamen zur Sprache, die auf Ortsnamen zurückgehen, d. h. solche, die keine Rufnamen enthalten.

Becker, Das Volkslied „Kein schönrer Tod ist in der Welt" und Daniel Georg Morhof. Neustrelitz, Großherzogl. Gymnasium Carolinum. Progr.-No. 897.

Die außerordentlich gründliche, text- und quellenkritische Erörterung führt zu dem Ergebnis: Das Volkslied ist von seinem Komponisten Silcher nach einem anonymen Meistersängerlied von Morhof (geb. 1639 in Wismar), das vielleicht von Jakob Vogel (geb. 1584) stammt, bearbeitet.

Heinze, Karl, Ein Beitrag zur Behandlung der deutschen Literaturgeschichte in den höheren Schulen. Kassel, Königl. Wilhelms-Gymnasium. Progr.-No. 526.

Verfasser will die — sicherlich ebenso wichtige wie schwierige — Frage beantworten: „Wie kann man auf Grund der in den Lehrplänen gestellten Anforderungen einen Gang durch die gesamte deutsche Literatur mit den Schülern der oberen Klassen unternehmen?" Sehr wesentlich in Betracht kommen dabei Schülervorträge, zu denen der Lehrer natürlich Anleitung und, wenn nötig, Material liefert. Den Beschluß der Arbeit, die manchem jüngeren Lehrer willkommen sein wird, bildet eine verhältnismäßig kurze Übersicht über die verschiedenen Perioden und Hauptrichtungen der deutschen Literaturgeschichte, die besonders veröffentlicht und dem Schüler, vornehmlich zur Wiederholung des Tatsächlichen, in die Hand gegeben werden soll. Es läßt sich nicht leugnen, daß eine derartige kurze Zusammenstellung Lehrern wie Schülern gute Dienste leisten müßte. Über das Zuviel oder Zuwenig an Zahlen usw. läßt sich ja hier und da streiten, aber es steht ja jedem Benutzer des Abrisses frei, je nachdem etwas zu streichen oder hinzuzufügen.

Eskuche, Gustav, Deutsche Aufsatzlehre für Schüler, mit einem Nachwort über Deutsch in Tertia und Untersekunda. Stettin, Stadtgymnasium. Progr.-No. 207.

Was hier auf reichlich vier Seiten über Aufsatzarten, Stoffsammlung, Stoffordnung, Stoffnutzung, Sprache und Schrift dem Schüler gesagt wird, ist außerordentlich praktisch und nützlich. — In der gleichen Programmbeilage gibt Verfasser ein von ihm gedichtetes Weihnachtsspiel, „Vor Weihnachten", benannt, dessen Aufführung allen Anstalten aufs wärmste empfohlen werden kann. Es trägt alle die Eigenschaften an sich (echte dichterische Begabung, herzigen Humor und dabei hohe Auffassung von den Pflichten des Lebens und der Schule insbesondere), die ich früher an Eskuches „Schülergesprächen" (Ost. 1907, angezeigt in der Monatschr. von 1908, S. 377) gerühmt habe.

Gemoll, Albert, Meditationen zu deutschen Aufsätzen für Prima. Striegau, Städt. Realgymnasium. Progr.-No. 303.

Sehr eingehende und gründliche Meditationen zu elf, meist literarischen Themen, die für den Lehrer bestimmt sind. Jede Meditation liefert Stoff und Richtlinien für die Behandlung verwandter Aufgaben — im ganzen 66 —, die genannt werden. Verfasser hat schon in der Striegauer Programmschrift von Ostern 1906 die Behandlung größerer, an sich bedeutsamer Gedankenkreise als beste Vorbereitung des Aufsatzes, zumal auf der Oberstufe, empfohlen. Den gleichen Standpunkt habe ich in meinem Aufsatzbuche (Matthias, Handbuch f. d. d. Unterricht) eingenommen. — Wenn übrigens Gemoll meint, daß die Meditation allgemeiner Themen immer drei Teile, Erläuterung, Begründung und Beurteilung umfassen müsse, so kann ich ihm darin nicht so recht beistimmen. Die „Beurteilung" ist doch wohl bei ihm im wesentlichen dasselbe, was man bisher genauer und deutlicher Einschränkung oder Determination nannte, und steht als solche kaum gleichwertig neben den beiden anderen Punkten.

Netoliczka, O., Aus der Praxis des deutschen Unterrichts. Kronstadt, Honterus-Gymnasium.

Da ich schon den Anfang dieser Arbeit (Kronstadt 1908, angez. Jahrg. 1909, S. 373 der Monatschr.) als „ganz vortrefflich" bezeichnet habe, so bleibt mir jetzt nur übrig, diesen durchaus berechtigten Superlativ kräftig zu unterstreichen. Ich kenne keinen Aufsatztheoretiker seit Laas, der Netoliczka in der Weite des Gesichtskreises und gleichzeitig in der Tiefe der Auffassung überlegen wäre. Seine Ausführungen zu lesen, ist jedem anzuraten, dem es darum zu tun ist, — ganz abgesehen von der Aufsatzlehre — die geistigen und sittlichen Lebensbedingungen und letzten Ziele des Gymnasialunterrichts von hoher Warte aus zu betrachten. Das ist ja eben der Standpunkt Netoliczkas: er setzt den Aufsatz der Oberstufe, um den es sich hier handelt, in engste Verbindung mit den durch den Unterricht gepflegten bedeutsamsten Interessen. Er muß also sich und dem Leser diese Interessen völlig klarmachen, ehe er ihren Widerschein, den Aufsatz, ins Auge faßt. So erörtert er denn sehr eingehend die allgemeinen Erfordernisse des Aufsatzthemas, wobei sich das philosophische Thema als Krone der Aufsatzthemen herausstellt. Weiterhin wird eine Stufenfolge der Themen für die oberen drei Klassen festgestellt und sorgfältig begründet. Darnach ist die Obersekunda das Jahr

des sympathischen Interesses (für Größe und Heldentum), die Unterprima das des sozialen und die Oberprima das des spekulativen (einschließlich des ethisch-religiösen und ästhetischen) Interesses. Die Themen, die innerhalb dieser drei Gebiete liegen, werden zusammengestellt und erläutert. Den Beschluß der umfangreichen Abhandlung bildet die Wiedergabe dreier, ganz vorzüglicher, Schüleraufsätze.

Das nämliche Programm enthält auch einen, gleichfalls sehr lesenswerten Aufsatz von **Fr. W. Seraphin,** Die Bedeutung der Antike für die Gegenwart, die letzte Arbeit des Genannten, der am 1. Januar 1909 gestorben ist. Daß dieser Mann eine Zierde nicht nur seiner Anstalt, sondern des ganzen kernhaften Sachsenvolkes gewesen sei, sagt uns der vom Direktor verfaßte Nachruf. Wer diese seine letzte Arbeit liest, glaubt es gerne.

Böhm, O., Drei Balladenkränze zum Vortrag bei Schulfesten. Wismar, Große Stadtschule (Gymnasium und Realschule). Progr.-No. 887.

Bei Schulfeierlichkeiten werden für gewöhnlich Gedichte vorgetragen, die der Klassenstufe entsprechen und an sich irgendwie wertvoll sind, die aber untereinander in keinerlei innerem Zusammenhange stehen. Ich kann nicht finden, daß dieses Verfahren unbedingt zu verwerfen wäre (varietas delectat), gebe aber andererseits zu, daß die Darbietung eines ganzen Zyklus von Gedichten, die sich um den gleichen, persönlichen oder sachlichen, Mittelpunkt drehen, manches für sich hat. Verfasser hat sich der dankenswerten Mühe unterzogen, zehn solche Gruppen von Dichtungen, auch mit Angabe dazu passender Gesänge, zusammenzustellen, z. B. Karl der Große und seine Bedeutung für das deutsche Volk — Große Männer in schwerer Zeit — Die Entwicklung der deutschen Sprache. Aber, was hier die Hauptsache ist: Böhm hat selbst drei solche Zyklen gedichtet und hier veröffentlicht. Sie sind betitelt: Der Deutschmeister. Ein Blatt aus der Geschichte des deutschen Ordens. [Tannenberg!] — Der Wiking. Eine Nordlandsgeschichte aus dem zehnten Jahrhundert. — Der schwarze Krieg. Aus dem Farmerleben in Deutsch-Südwestafrika 1904—1906. — Diese Dichtungen sind m. E. nach Inhalt und Form vorzüglich und für Schulfeste warm zu empfehlen.

Strähler, Georg, Deutsche Heldengestalten. Vortrags-Zyklus für die Feier des Geburtstages des Kaisers. Osterode a. H., Städt. Realgymnasium. Progr.-No. 441.

Inhalt: Lieder des Arminius, Karls des Großen, Barbarossas, Martin Luthers, des alten Fritz, Kaiser Wilhelms I. Einleitung, Übergänge und Schluß gibt ein Sprecher, ebenfalls in Versen. — Auch diese Schöpfung wird den — durchaus nicht niedrigen — Anforderungen gerecht, die man in diesem Falle zu stellen hat.

Wilhelm, Friedrich, Aus Mußestunden. Ratibor, Königl. Evangel. Gymnasium. Progr.-No. 285.

Auf die neun Dichtungen, die das Ratiborer Programm von Ostern 1905 gebracht hat, folgen hier zwanzig andere, darunter freie Nachbildungen fremdsprachiger Vorlagen. Sie stellen der poetischen Veranlagung des Verfassers das beste Zeugnis aus, stehen aber doch wohl in ziemlich losem Zusammenhange mit den Aufgaben der Schule. Ich würde dem Dichter raten, sein Licht nicht unter den Scheffel

des Schulprogramms zu stellen, sondern seine Poesien weiteren Kreisen zugänglich zu machen. Sie verdienen es.

Orth, Ferdinand, Die künstlerische Ausschmückung des Gymnasiums zu Schleusingen. Schleusingen, Königl. Preuß. Hennebergisches Gymnasium. Progr.-No. 341.

Der künstlerische Schmuck der eigens dazu hergerichteten Klassenräume des Schleusinger Gymnasiums besteht zum größten Teil aus Nachbildungen von Meisterwerken der Plastik, zum kleineren Teil (besonders in den unteren Klassen) aus Bildern. Die kunstgeschichtlichen Erläuterungen, die an die Betrachtung dieser Kunstwerke geknüpft werden, sollen in den Herzen der Schüler die Liebe zum Schönen wachrufen und ihnen einen Maßstab für die Beurteilung moderner Kunsterzeugnisse geben. — Die anschaulichen Darlegungen, die uns hier geboten werden, kommen einem lebhaft empfundenen Bedürfnisse der Gegenwart entgegen und werden vielen Lesern, besonders Schulleitern, willkommen sein.

Brieg. Paul Geyer.

Mathematik und Naturwissenschaften.

Allmählich beginnt man auch in den Programmschriften auf Grund der bisher angestellten Versuche zu den Meraner Reformvorschlägen Stellung zu nehmen. Die Arbeit von E. Hoefinghoff (Wittstock, Gymn., Progr.-No. 106) „Über die neueren Bestrebungen zur Umgestaltung des mathematischen Unterrichts" verhält sich mehr abwartend als zustimmend. Sie sieht in den Meraner Plänen keine umstürzenden Neuerungen, sondern nur einen weiteren Ausbau und eine Festlegung des auch bisher schon als zweckmäßig und nützlich Erkannten, wobei aber nach des Verfassers Ansicht noch mancherlei allzu hochgespannte Hoffnungen mit unterlaufen. Die Befürchtungen bezüglich der Diskontinuität zwischen dem Unterricht der höheren Schulen und dem der Hochschule teilt Hoefinghoff nicht, doch sieht er in der Anwendung der graphischen Methode da, wo der Unterricht ungezwungen darauf hinführt, und in der Einführung und Ausnutzung des Funktionsbegriffes, dessen Bedeutung für die verschiedenen Wissensgebiete von dem Verfasser in ansprechender Weise entwickelt wird, ein gutes Mittel, den Mathematikunterricht einheitlicher und geschlossener zu gestalten, das Interesse und das Verständnis der Schüler zu wecken, die bisher ganz unvermittelt in Prima auftretende analytische Geometrie sachgemäß vorzubereiten und auch die Elemente der Differentialrechnung herzuleiten. Dagegen steht er den Bestrebungen, den geometrisch gedeuteten Funktionsbegriff zum Mittelpunkt des mathematischen Unterrichts zu machen, nur zweifelnd gegenüber. Auch J. Thiede (Gymn. zu Köslin, Progr.-No. 199) will am Gymnasium die Begriffe der Funktion und des Differentialquotienten erst in der Prima behandelt sehen, hält hier bei bescheidenen Ansprüchen eine Einführung in die wichtigen Grundvorstellungen dieses Gegenstandes auch wohl für möglich, ohne daß die eindringliche Schulung auf dem durch die jetzigen Lehrpläne abgegrenzten Gebiete der Mathematik Schaden leidet. Der

von ihm eingeschlagene Gedankengang, der den neuen Stoff mit den Elementen der analytischen Geometrie verknüpft, ist recht anschaulich durchgeführt.

Eine für die Geschichte der Mathematik bedeutungsvolle Arbeit hat G. Lange (Realschule der israelitischen Religionsgemeinschaft zu Frankfurt a. M., Progr.-No. 560) dadurch beigetragen, daß er das Sefer Maassei Choscheb oder die Praxis des Rechners, ein hebräisch-arithmetisches Werk des Levi ben Gerschom aus dem Jahre 1321 zum ersten Male herausgegeben und ins Deutsche übertragen hat. Schon das in der Bibliotheca mathematica veröffentlichte, bezw. analysierte Hauptwerk des Gersonides, das sich mit der Trigonometrie und der Anwendung des von ihm verbesserten Jakobsstabes beschäftigt, läßt den jüdischen Gelehrten als einen hochgebildeten Mathematiker erkennen, der sich um die Ausbreitung mathematischer Kenntnisse im Abendlande hohe Verdienste erworben hat. Aber erst in dieser arithmetischen Schrift tritt die Bedeutung des Mannes recht hervor. Nach dem hier vorgelegten Werke wird man für manche Teile der arithmetischen Wissenschaft, so für die Kombinatorik und für die Summation der Quadrate und Kuben der geraden und ungeraden Zahlen, die Entstehungszeit erheblich zurückdatieren müssen.

Eine gut gemeinte Arbeit ist die von J. Schanz (Berlin, Margaretenschule: „Der Aufbau des komplexen Zahlengebietes auf der natürlichen Zahlenreihe"), welche versucht, den arithmetischen Stoff, dessen Behandlung für die Oberstufe der höheren Lehranstalten vorgeschrieben ist, auch rein arithmetisch zu behandeln. Allerdings entsteht nun die Schwierigkeit, auch die trigonometrischen Funktionen rein arithmetisch abzuleiten, was in der Arbeit zwar angedeutet, aber doch nicht durchgeführt ist. Abgesehen von kleineren Versehen, die wohl durch Druckfehler zu erklären sind, ist die Arbeit nicht frei von wesentlichen Mängeln.

In Ergänzung früherer Programmschriften verfolgt die diesjährige Beilage der Realschule zu Barmen (Progr.-No. 673) den Zweck, an dem von R. Kreuschmer konstruierten Winkeltransporteur die Änderungen der Funktionswerte mit dem sich ändernden Argument zu verfolgen und das Additionstheorem für Winkelfunktionen an diesem recht brauchbaren Apparate zu entwickeln.

Als Übungsstoff für den Schüler bringt P. Droysen einige leichtere Aufgaben aus der analytischen Geometrie nebst deren Lösung unter Angabe des Ganges ihrer Lösung (Gymn. zu Belgard a. Pers., Progr.-No. 192).

In seinen Beiträgen zur Methodik des mathematischen Unterrichts in den unteren und mittleren Klassen unternimmt es W. Haase (Kaiser Friedrich-Realgymn. zu Rixdorf, Progr.-No. 138) zunächst für den Rechenunterricht eine bestimmte Form der methodischen Behandlung der verschiedenen Rechenoperationen aufzustellen, um wenigstens für die Fachlehrer der Anstalt, an der der Verfasser wirkt, einen Anhalt für eine gleichmäßige Bezeichnung und formelle Darbietung zu schaffen. Den Vorschlägen wird man im allgemeinen gern zustimmen. Eine Befolgung der methodischen Winke, die hier gegeben werden, wird den Schülern manche Erleichterung bieten. Aber gerade, weil die Schüler

fast sklavisch an der Form hängen, ist auch vor einer Überschätzung des Formalen zu warnen. Bei der Division zwischen „durch" und „dividiert durch" zu unterscheiden, den Dezimalbruch 7,83 nur als 7 Komma acht, drei zu lesen, die Lesart 7 Komma 83 aber zu verdammen, ist ebenso verderblich für den Geist des Rechnens wie die Bevorzugung der additiven Subtraktionsmethode.

F. Lucke (Herzogl. Francisceum zu Zerbst, Progr.-No. 922) befürwortet, schon im propädeutischen Unterricht der Trigonometrie an Vollanstalten die goniometrischen Funktionen für alle vier Quadranten zu definieren. Seine Einführung in die Goniometrie weicht nicht wesentlich von dem alten Verfahren ab, sondern bleibt ganz in dem üblichen Formalismus stecken. Die Berufung auf die Meraner Vorschläge wären daher besser unterblieben.

Ein beliebtes Thema, das Dreieck und seine Berührungskreise, ein Übungsgebiet aus der rechnenden Geometrie, behandelt in übersichtlicher Darstellung R. Schröder (Oberrealschule zu Gr.-Lichterfelde, Progr.-No. 173). Der vorliegende erste Teil gibt eine Ableitung der Formeln für die Beziehungen der Berührungsradien zueinander, zu den Seiten, den Winkeln, dem Inhalt, zu den Höhen, zum Umkreisradius, zu den Mittellinien und den Winkelhalbierenden.

L. Karst (Realprogymn. i. E. nebst Realschule i. E. zu Lichtenberg b. Berlin, Progr.-No. 127), Lineare Funktionen und Gleichungen.

A. Schmid (Realschule zu Schönberg in Mecklenburg, Progr.-No. 899), Anwendung der Cauchy-Lipschitzschen Methode auf lineare partielle Differentialgleichungen.

F. Neumann (Domgymnasium zu Halberstadt, Progr.-No. 324), Eine Verallgemeinerung der Zylinderfunktionen.

W. Jaeckel (Gymnasium zu Ohlau, Progr.-No. 281), Geometrische Untersuchungen über Kurven auf Flächen dritter Ordnung mit vier Knotenpunkten.

W. Frankenbach (Oberrealschule i. E. zu Liegnitz, Progr.-No. 319), Lineare Ergänzung der Kegelschnitte und auf ihr beruhende Ableitung der Kegelschnittsgleichungen.

M. Koppe (Luisenstädt. Realgymnasium zu Berlin, Progr.-No. 115), Die Iteration des Sinus und anderer Funktionen.

Im Anschlusse an eine Bemerkung Langes in seiner Geschichte des Materialismus entwickelt H. Fritsch (städt. Realgymn. zu Königsberg i. Pr., Progr.-No. 19) die Ansichten über die gegenseitige Massenanziehung bei Newton und bei seinen Nachfolgern und knüpft daran einen von ihm versuchten Nachweis, daß der Lichtäther nicht unendlich fein zerteilt, sondern daß seine Zerteilung begrenzt ist.

Ein sehr beachtenswerter Entwurf zu einer Gastheorie mit ruhenden Körpermolekülen stammt von R. Uhlich (Realgymn. und Landwirtschaftsschule zu Döbeln, Progr.-No. 749). Unter der Annahme, daß die Moleküle eines Körpers, also auch die eines Gases, abgesehen von den Schwingungen um eine Gleichgewichtslage und von der Bewegung des Körpers als eines Ganzen in Ruhe sind, gelangt der Verfasser zu einer ähnlichen Zustandsgleichung für die

Körper wie auf Grund der kinetischen Gastheorie. Abweichungen zwischen Theorie und Wirklichkeit bleiben allerdings hier wie dort unaufgeklärt, doch lassen sich diese Abweichungen bei der Theorie Uhlichs leicht durch veränderte Annahmen über die Anordnung der Körpermoleküle erklären, während diese Erklärungsmöglichkeit bei der kinetischen Gastheorie nicht vorhanden ist. Auch die Siedekurve findet bei Uhlich eine plausible Erklärung durch die Punkte, in denen die Gleichgewichtslage der Moleküle labil wird. Jedenfalls scheint die weitere kritische Prüfung der von dem Verfasser vorgetragenen Gedanken eine dankenswerte Arbeit zu sein.

Der physikalischen Technik, bezw. der Technik des Experiments dienen die beiden Arbeiten von W. Giesing (Realgymn. zu Ohligs-Wald, Progr.-No. 666: Die Starkstromanlage des Realgymnasiums) und von F. Herstowski (Friedrichs-Gymn. zu Frankfurt a. O., Progr.-No. 83). Die letztere zeigt, wie sich mit den in der Sammlung des Realgymnasiums vorhandenen Apparaten die Hauptgesetze der Induktion und ihre technische Anwendung im Unterricht demonstrieren läßt. Die erstere Arbeit verdient insofern besonderes Interesse, als in Ohligs zum Betriebe der Anlage Drehstrom zur Verfügung stand. Die Anlagekosten betrugen 3000 Mark.

A. Koenigs „Lehrplan für den biologischen Unterricht in der Oberklasse“ (Oberrealschule zu Kattowitz, Progr.-No. 318) besteht im wesentlichen in einer Inhaltsübersicht von Kraepelins bekanntem Leitfaden; nur der Abschnitt über die Entwicklungslehre ist etwas ausführlicher als bei Kraepelin skizziert. Die einleitenden Worte wiederholen die Ansichten Rickens über die Stellung der Erdkunde zur Naturgeschichte und diejenigen Schönichens über die Abstammungslehre. Neue Gesichtspunkte werden nicht geltend gemacht. Beachtenswert ist dagegen der Bericht von H. Lamprecht (Friedrich-Werdersche Oberrealschule zu Berlin, Progr.-No. 150) über die an dieser Anstalt eingerichteten Biologischen Schülerübungen. Bei der Lektüre dieser Schrift freut man sich darüber, daß „von Amts wegen“ keine festen Richtlinien für die Einrichtung des naturgeschichtlichen Unterrichts der Oberstufe vorgezeichnet sind, sondern daß es jedem einzelnen überlassen worden ist, selbst den Weg zu suchen und zu finden, der gerade ihn und gerade seine Schüler am besten zum Ziele hinführt. Lamprecht verzichtet von vornherein auf Vollständigkeit. Nach seiner Ansicht sollen die naturgeschichtlichen Übungen kleine, passend gewählte Ausschnitte aus den biologischen Wissenschaften bieten, diese aber mit möglichster Gründlichkeit und unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachten. So behandelt er auch hier ein einziges Thema: die Luft als Lebensfaktor, ein Gegenstand, der zunächst nur die Atmung der Tiere und Pflanzen, deren Kohlenstoffassimilation, die Anpassung der Organismen an das Leben in der Luft und an das Luftbedürfnis umfaßt, aber zu Ausblicken auf alle naturgeschichtlichen Teilgebiete reiche Gelegenheit bietet. Ob dabei immer die Grenze zwischen Hoch- und Mittelschulunterricht beachtet worden ist, erscheint zweifelhaft, ist aber im einzelnen Falle auch ohne Belang.

Während die vorgenannte Arbeit als Lehrprobe von Bedeutung ist, ist die Zusammenstellung von E. Leick (Gymn. und Realschule zu Greifswald, Progr.-

No. 197) über die biologischen Schülerübungen, eine Einführung in ihr Wesen, ihre Geschichte, ihre Bedeutung und ihre Handhabung von ausgezeichnetem Werte für die Orientierung auf diesem vielfach leider noch wenig angebauten Gebiete. Von geschichtlichen Betrachtungen ausgehend, weist der Verfasser die Bedeutung der induktiven Methode, insbesondere der Schulversuche überzeugend nach, kennzeichnet sie als eine mit Notwendigkeit aus dem gesamten Unterrichtsbetriebe hervorwachsende Lehrmethode, die nicht nur der Oberstufe vorbehalten bleiben darf, und gibt dann gute Anweisungen für die Organisation der Übungen und die Einrichtung der Unterrichtsräume, sowie für die Beschaffung der Lehrmittel. Besonders anregend sind die eingehenden Literaturangaben. Das kleine Werkchen, das auch im Buchhandel erschienen ist (Leipzig, Quelle und Meyer, 1,20 M.), kann nur aufs wärmste empfohlen werden.

Am Gymnasium zu Bremerhaven ist durch Beschränkung des physikalischen Unterrichts der U I auf eine Stunde und des mathematischen Unterrichts der O I auf drei Stunden je eine Stunde für Chemie (U I) und Biologie (O I) frei geworden. G. Holle (Progr.-No. 976) berichtet in seiner Abhandlung „Der biologische Unterricht in der Oberprima des Gymnasiums zu Bremerhaven", der er einige methodische Bemerkungen vorausschickt, über den von ihm behandelten Stoff. Unter Verzicht auf eine induktive, auf Übungen aufbauende Behandlung, die nach seiner Meinung hier zu einem Gaukelspiele würde und unnötig Zeit verschwenden ließe, führt er in Anknüpfung an die in U I gewonnenen chemischen Kenntnisse in einer eigenartigen und recht geschickten Anordnung das Gesamtgebiet der allgemeinen Biologie mit all seinen komplizierten Fragen und Problemen, mit seinen Tatsachen und Rätseln den Schülern vor Augen. Ob dieser Stoff wirklich in einer Wochenstunde bewältigt werden kann, ob die Vorkenntnisse der Gymnasiasten zum Verständnis des hier in konzentriertester, nicht gerade leicht lesbaren Form dargebotenen Erkenntnismaterials ausreichen werden, ob ferner die rein dogmatische Übermittlung nicht auch zur Selbsttäuschung führen kann, das sind Fragen, die ich nicht zu entscheiden wage. (Im Buchhandel erschienen bei L. v. Vangerow, Bremen. 0,60 M.).

Auch G. John (III. städtische Realschule zu Leipzig, Progr.-No. 776) sucht die Möglichkeit einer naturgeschichtlichen Unterweisung im Anschlusse an einen kurzen Lehrgang der organischen Chemie in der obersten Klasse der sechsstufigen Realschule darzutun. Für die kurze Zeit eines einzigen Halbjahres ist der Lehrstoff der Chemie — Kohlehydrate und Eiweißstoffe, Kohlenwasserstoffe, Alkohole, Karbonsäuren und Ester, sowie deren technische Bedeutung — ziemlich reichlich bemessen. Die biologischen Hinweise können daneben nur eine untergeordnete Bedeutung beanspruchen. Sie bilden sowohl den Ausgangspunkt, da auch die Pflanzen als die Erzeuger organischer Verbindungen fungieren, als auch den Schlußstein, insofern diese letzteren wieder als Nährstoffe für Menschen und Tiere dienen und das Leben der Organismen als Erscheinungen der in der Natur vorhandenen chemischen Energie anzusehen ist. Der umfangreiche Stoff kann nur dadurch bewältigt werden, daß die angegebenen pflanzenphysiologischen Versuche, wie der Verfasser sagt, den Schülern zur Durchführung überlassen bleiben. Ob

hiernach die Zusammenstellung als ein den biologischen Unterricht fördernder Lehrgang der organischen Chemie zu betrachten ist, wie der Titel der Arbeit angibt, wird vielleicht bezweifelt werden dürfen.

Seiner im Jahre 1907 erschienenen hübschen Blütenbiologie der Heimat läßt H. Franck (Gymn. zu Dortmund, Progr.-No. 468) eine ebenso ansprechend geschriebene Abhandlung über die Ernährung der Pflanzen folgen. Er beantwortet darin die Fragen, welche Organe der Pflanze zur Nahrungsaufnahme dienen, wie sie dieser Aufgabe gerecht werden und welche Stoffe aufgenommen werden. Wenn der Verfasser zum Schlusse der Arbeit zu dem Ergebnisse kommt, daß wir von der Bedeutung einzelner Nährstoffe für die Pflanzen und von ihrer Assimilation doch noch recht wenig wissen und daß die Forschung gerade nach dieser Richtung hin großen Schwierigkeiten begegnet, so wäre nur zu wünschen, daß unser ganzer naturwissenschaftlicher Unterricht etwas mehr von diesem sich bescheidenden, objektiven und daher in Wahrheit naturwissenschaftlichen Geiste beseelt wäre.

Was K. Fricke (Oberrealschule zu Bremen, Progr.-No. 973) zu berichten weiß, kann immer Beachtung beanspruchen. Auch seine diesjährige Veröffentlichung: Biologische Heimatkunde in der Schule. Ein Beitrag zur Methode des naturgeschichtlichen Unterrichts in den oberen Klassen der höheren Lehranstalten (Quelle und Meyer, Leipzig, 1,20 M.) enthält eine Fülle anregender Gedanken, die für die Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts sich in der Folge als fruchtbar erweisen dürften. Die Hauptaufgabe des naturgeschichtlichen Unterrichts sieht Fricke in Anknüpfung an die Pflege der Heimatkunde darin, solange noch irgendwo ein Fleck ursprünglicher Natur vorhanden ist, die Schüler mit dem gesamten wissenschaftlichen Rüstzeug der Systematik, Morphologie, Physiologie und Biologie in das Verständnis der von der Natur selbst geschaffenen urwüchsigen Formationen einzuführen. Die in jüngster Zeit in den Vordergrund getretene Formationsbiologie in Verbindung mit der ökologischen Betrachtungsweise sucht nun der Verfasser für die Exkursionen zu verwerten, die, in verständigen Grenzen gehalten, ihm unentbehrlich und auch leichter durchführbar erscheinen, als man es gewöhnlich anerkennen will. Fricke ist nach verschiedenen Versuchen schließlich dazu gekommen, die Übungen erst von U III an aufwärts verbindlich zu machen, da erst von hier an die Schüler durch den Klassenunterricht eine gewisse Artenkenntnis und einiges Verständnis für biologische Vorgänge erlangt haben können. In dem Lehrplane der Bremer Oberrealschule bilden diese Exkursionen gerade auch auf der Oberstufe ein festes Rückgrat für den zeitlich nur dürftig ausgestatteten naturgeschichtlichen Unterricht. Die Schilderungen solcher Ausflüge in den Frühlingswald, in Heide und Moor, in die Sandfelder und Dünen lassen erkennen, wie reich die Anregungen sind, die von ihnen für die Erkenntnis der umgebenden Natur, für die Pflege des Heimatsinnes und schließlich auch für die Weckung der Freude am Vaterlande ausgehen können.

P. Kunkel (Oberrealschule zu M.-Gladbach, Progr.-No. 682) gibt ein ganz vortreffliches Bild des botanischen Schulgartens der Stadt M.-Gladbach, insonderheit seiner biologischen Abteilung. Größe 25 a, Anlage-

kosten 2500 M., laufende Unterhaltungskosten 1500 M., die sich auf den Etat dreier höherer Lehranstalten verteilen und die sicherlich reichen Nutzen bringen, da der Garten auch dem Publikum geöffnet ist, das durch Tafeln mit ausführlichen und klaren Erläuterungen über die Bedeutung der einzelnen biologischen Gruppen unterrichtet wird.

Faunistischen bzw. floristischen Inhaltes sind die Arbeiten von K. Spormann (Gymn. zu Stralsund, No. 210: Die in Neuvorpommern bisher beobachteten Großschmetterlinge mit besonderer Berücksichtigung der näheren Umgebung Stralsunds. Ein Beitrag zur Makrolepidopterenfauna Pommerns. 2. Teil. Die Geometriden und ein Nachtrag) und von H. Wedde (Realgymn. in Halberstadt, Progr.-No. 349: Verzeichnis der in der Umgebung von Halberstadt vorkommenden Bärlappe, Schachtelhalme, Farne, Moose und Flechten.

K. Stoltz (Großherzogl. Ludwigs-Georgs-Gymnasium zu Darmstadt, Progr.-No. 855) liefert in seinen Geologischen Bildern aus dem Großherzogtum Hessen (2. Teil: Rheinhessen. Mit 1 Karte, 2 Profilen und 2 Tafeln) interessante Schilderungen von dem wechselvollen Werden der oberrheinischen Tiefebene. Wir lernen die verschiedenen Gründe kennen, die für die Hypothese von der Entstehung der Rheinebene durch Einbruch der Erdschichten sprechen. Wir sehen dann das Meer sich über die Gesteine der permischen Formation in die weite Spalte zwischen Mainz und Basel sich ergießen, und den Meeressand hier sich ablagern. Wie sich dann tonige und mergelige Gesteine in dem sich allmählich zurückweichenden und isolierenden Mainzer Becken niedersetzen und später sich kalkige Gebilde in dem zum Süßwassersee umgewandelten Meeresarme entwickeln. Wie die Eiszeit umgestaltend wirkt, die gewaltigen abschmelzenden Gletschermassen eine tiefe Rinne einfurchen und die breite Spalte mit fruchtbarem Erdreich bedecken. Alles in allem ein Bild geologischen Werdens und Wirkens, das nicht nur für die Bewohner des Rheintales belehrend und anregend wirkt.

Wenn Fr. Rusch (Realgymn. i. E. zu Goldap, Progr.-No. 18) seine Arbeit über das Schulfernrohr und was man damit sieht mit dem Wunsche abschließt, daß sie nicht in irgendeinem Schranke verschwinden, sondern zu ihrem bescheidenen Teile helfen möchte, unseren Schülern den Blick zu weiten für die Unendlichkeit der Naturerscheinungen, so wird jeder, der die kleine Schrift gründlich durcharbeitet, sich diesem Wunsche gern anschließen. Denn die wenigsten wissen es, was das kleine, meist in irgendeinem Winkel verstaubende, wenig beachtete Instrument an Wundern uns enthüllen kann und wie es uns den Blick weiten kann für die erhabene Gesetzmäßigkeit der kosmischen Erscheinungen. Man muß eben wissen, wie das einfache 7—10 cm - Fernrohr zu handhaben ist. Und dazu kann Ruschs kleine, aber wertvolle Arbeit vortrefflich anleiten.

An letzter Stelle sei schließlich noch auf eine Arbeit hingewiesen, die ihrem Werte nach unter den diesjährigen Programmbeilagen sicher nicht an letzter Stelle steht. Ich meine die Arbeit von J. Drecker (Reform-Realgymn. zu Aachen, Progr.-No. 672) über Gnomone und Sonnenuhren. Eine kulturhistorische Skizze, die in ihrer gewandten Sprache und hübschen Ausstattung auch die Nichtfachkreise auf das lebhafteste interessieren dürfte. Drecker führt die verschiedenen

Methoden der Zeitbestimmung vor, diejenige durch Gnomone, mit denen schon 1100 v. Chr. die Chinesen den Mittag feststellten, dann die durch die Schattenlänge des eigenen Körpers, auf welche die griechischen Komödiendichter hinweisen, endlich die genauere Bestimmung der Stunden durch die Sonnenuhr, die in den verschiedensten Formen, als Zylinder, Sonnenringe, Uhrtäfelchen, Sonnenquadranten, Kompaßuhren, analemmatische und polyedrische Sonnenuhren im Bilde gezeigt und erläutert werden. Wenn der Verfasser seine Arbeit mit den Worten Maeterlincks schließt, daß wir unsere Feierstunden nicht mit gemeinem Maße messen möchten, sondern mit dem klaren Strahle des Lichtes, so mag dieser Wunsch, der dem alten Sonnenuhrspruche ‚*Horas non numero nisi serenas*' gleichbedeutend ist, nicht zuletzt auch unserer Unterrichtsarbeit gelten.

Berlin. J. Norrenberg.

III. Bücherbesprechungen.

Haupt, Albrecht, Die älteste Kunst, insbesondere die Baukunst der Germanen, von der Völkerwanderung bis zu Karl dem Großen. 289 S. 8°. Leipzig 1909. Ludwig Degener. Geb. 20 M.

Das auf umfassenden Studien von Denkmälern und Literatur beruhende Werk erhält sein besonderes Gepräge durch die warme Begeisterung für germanische Eigenart und die völlige Unabhängigkeit von allen überkommenen Lehrmeinungen. Jene Begeisterung führt den Verfasser öfter zu Schlüssen, die Widerspruch hervorrufen, anderseits aber ist das mit ungewöhnlich zahlreichen guten Abbildungen ausgestattete Werk reich an neuen, fruchtbaren Gedanken. Zunächst behandelt Haupt die germanische Kleinkunst. Er weist nach, daß die Germanen, welche in romanische Länder eingewandert, trotz der Überlegenheit der romanischen Kultur etwa seit Ausgang des 4. Jahrhunderts allmählich in der Kleinkunst einen durchaus selbständigen Stil entwickelt haben, der erst mit dem Ausgang des 7. Jahrhunderts abzusterben beginnt. Die Besonderheit dieses Stils ist die Übertragung der Holztechnik auch auf die Kleinkunst in Metall. Die Hauptuntersuchung gilt der Baukunst. Während die massenhaften Grabfunde für die Beurteilung der Kleinkunst reiches Material bieten, ist dieses für die Beurteilung der Baukunst sehr dürftig. Das, was in jenen Jahrhunderten von den Germanen an Bauten geschaffen wurde, ist vernichtet bis auf wenige Reste, und auch für diese ist die Deutung häufig unsicher. Bewiesen aber hat Haupt „den holzgeborenen Charakter" der germanischen Architektur, sodann, daß die Germanen auch auf dem Gebiete des Steinbaus, der ihnen ja völlig fremd war, am Schlusse dieser Periode ein durchaus eigenartiges Kunstwollen betätigt, welches trotz der Zurückdrängung durch die karolingische Renaissance fortlebte in der Zeit, welche wir fälschlich die romanische nennen. Das wertvolle Buch sei allen empfohlen, welche tiefer in die Anfänge des germanischen Kunstlebens eindringen wollen.

Düren. Aug. Schoop.

Koch, Julius, Der Stand des Konfirmanden-Unterrichts und sein Verhältnis zur Schule. Bericht, erstattet auf der Diözesan-Pastoral-Konferenz für die Diözese Berlin I am 4. April 1908. Berlin 1908. Trowitzsch und Sohn. 22 S. 0,50 M.

Der Haupttitel der Schrift ist zu weit gefaßt. Behandelt wird in der Schrift fast nur das Verhältnis des Konfirmanden-Unterrichts zur Volksschule und im

wesentlichen nur zu den Volksschulen Berlins. Zwei große Übelstände werden hervorgehoben: 1. die Festsetzung der Konfirmandenstunden auf die Zeit von 11—1 und bei größeren Konfirmandenzahlen noch auf 7—8 im Sommer, 8—9 im Winter; 2. die völlig unzureichende Vorbildung der meisten Kinder auf den Konfirmandenunterricht. Der erste Übelstand hat natürlich zur Folge, daß der Schulunterricht der Konfirmanden sehr lückenhaft wird. Zu seiner Beseitigung schlägt Koch vor, den Konfirmandenunterricht auf die Zeit von 5—7 nachmittags zu verlegen. Die Beseitigung des zweiten Übelstandes erhofft er von der Bildung besonderer Religionsklassen nach dem Alter, die unabhängig von den Reifeklassen sind. Ich glaube nicht, daß die besagten und in dem Schriftchen näher erläuterten Schäden an vielen Orten so kraß hervortreten wie in Berlin, aber vorhanden sind sie zum Teil wohl auch an höheren Schulen. Und deshalb möchte ich im Anschluß an die frisch und anregend geschriebene Broschüre in dieser Zeitschrift kurz auf die behandelten Fragen eingehen.

Auch die höhere Schule würde sich freuen, wenn der Konfirmandenunterricht am Nachmittag läge. Da Schüler von IV—O II am Konfirmandenunterricht beteiligt sind, wird es ihr schwer, den Stundenplan danach einzurichten, zumal wenn wie hier in Westfalen der Konfirmandenunterricht auf 8 Uhr morgens angesetzt ist. Da kann in diese Morgenstunde eigentlich nur Singen oder Turnen gelegt werden, da sonst die Konfirmanden geschädigt werden. Das ist aber für alle beteiligten Klassen kaum möglich. Die Religionsstunden in diese Zeit zu legen, geht auch nicht recht an, da die Schule doch einen bestimmten Plan für diesen Unterricht hat und es nachher empfindlich ist, wenn den Schülern zwei Jahrespensen fehlen.*) (In Westfalen dauert der Konfirmandenunterricht nämlich zwei Jahre.)

Schlimmer sind andere Schäden. Die Klage, daß die Schüler der höheren Schulen nicht genügend vorgebildet in den Konfirmandenunterricht kommen, würde, glaube ich, nicht mit Recht erhoben werden. Eher könnte man einwenden, ob nicht die Schüler höherer Schulen im Konfirmandenunterricht gelangweilt werden, dadurch, daß vieles, was in den Schulen schon gelernt wurde, dort noch einmal vorkommt, und könnte im Ernst fragen, ob das nicht ein schlimmeres Übel ist, als wenn sie mangelhaft vorbereitet kommen und sich nun freuen, etwas ganz Neues aufzunehmen. Ob ein öfters wiederholtes Durcharbeiten dogmatischer Fragen mit Kindern wohl die Religiosität fördert? Ich glaube eher das Gegenteil. Ja, wenn es alle geschickt und frisch angriffen und der Sache immer neue Seiten abzugewinnen wüßten bei steter Anwendung auf das praktische Leben! Gesündigt wird offenbar hüben und drüben, wie überall, wo Menschen reden und handeln.

Ich kenne einen Geistlichen in einer großen Stadt des Ostens, der im Konfirmandenunterricht prügelt und, wie es zur Zeit Albrechts des Bären Sitte war,

---

*) Mit dem Gedanken Harnacks, die Religionsstunden in den Tertien ganz ausfallen zu lassen, kann ich mich auch nicht recht befreunden, da dann wichtige Abschnitte des Religionsunterrichts, so das Alte Testament und die Reformationsgeschichte, zu kurz kommen. Die Bergpredigt und die Gleichnisse Jesu könnten allerdings in den Konfirmandenunterricht eingegliedert werden.

einzelne Gebote, wenn sie nicht gewußt werden, hundertmal abschreiben läßt, und habe es erlebt, wie ein Superintendent bei einer Katechisation seiner Konfirmanden vor der Gemeinde ein kleines Mädchen, das auf eine von ihm in der Form sehr ungeschickt gestellte Frage antwortete: „Gott ist allwissend", sie anfuhr: „Ja, er weiß auch, daß du geschlafen hast, und ich werde dich nicht einsegnen, wenn du noch einmal so unaufmerksam bist." Wird nicht auch sonst mancher unter den Geistlichen sein, der didaktisch nicht genügend ausgebildet ist und schon durch seine Fragestellung viel verdirbt? Wird ein solcher genügend kontrolliert und auf seine Fehler aufmerksam gemacht? Müßte nicht der Stoff des Konfirmandenunterrichts einigermaßen genau umgrenzt sein in Konferenzen, die zwischen Vertretern von Schule und Kirche stattfinden? Und wäre es nicht gut, wenn die Schule das, was im Konfirmandenunterricht durchgenommen wird, ganz aus ihrem Lehrstoff ausschiede? Ich denke da wesentlich an den Katechismusunterricht. Auch in der höheren Schule wird mannigfach gefehlt. Es kommt wohl vor, daß der Religionsunterricht Leuten anvertraut werden muß, die sich die Fakultas dazu nur aus äußeren Gründen erworben haben und innerlich über die Pflicht, den Unterricht zu erteilen, seufzen. Besser als das ist es natürlich, wenn einer ohne Fakultas, aber mit warmem Herzen diesen Unterricht übernimmt, der so ganz anders geartet ist als jeder andere und so ganz andere Fähigkeiten vom Lehrer verlangt. Haben wir überhaupt auch nur eine annähernd genügende Zahl solcher warmherziger Religionslehrer, auf deren Unterricht eine gewisse Weihe liegt und deren ernste Religiosität unmittelbar auf die Schüler wirkt? Ich weiß es nicht, bezweifle es aber stark. Ist es richtig, daß ein „Mangelhaft" oder „Ungenügend" in Religion einem Schüler die Versetzung erschwert? *) Machen wir durch solche Mittel ihm die Sache lieb? Und darauf kommt bei der Religion doch alles an, viel mehr als bei den anderen Fächern. Tun wir gut, unsere Abiturienten auch in der Religion zu prüfen? Ich meine: nein. Hatte vielleicht der alte Wiese, der doch ein durch und durch religiöser Mann war und zur Beobachtung Gelegenheit genug hatte, recht mit seiner Forderung, den Religionsunterricht der oberen Klassen aufzugeben? Vielleicht entsteht dann mehr Hunger nach dem Wort Gottes, als es jetzt bei unserer Jugend der Fall ist, deren Mehrzahl trotz des Konfirmandenunterrichts und mancher theologischer Kenntnisse, die in den oberen Klassen angesammelt werden, dem kirchlichen Leben den Rücken kehrt und nicht selten auch mit dem Bade das Kind ausschüttet. Aber im Ernst möchte ich diese Maßregel doch nicht vorschlagen.

Cornill, von Dobschütz, Herrmann, Staerk, Troeltsch, Das Christentum. Fünf Einzeldarstellungen. (Wissenschaft und Bildung, Bd. 50.) Leipzig. Quelle und Meyer. 164 S. 8°. geh. 1 M., geb. 1,25 M.

Den fünf Darstellungen liegen Vorträge zugrunde, die in München gehalten sind. Ihr Ziel ist nach den Worten der Einleitung: „Die Entwicklung der israe-

*) Diese Zensuren sollten im Religionsunterricht überhaupt nur ganz vereinzelt erteilt werden.

litisch-christlichen Religion von Mose bis auf die Gegenwart in ihren treibenden Mächten und bewegenden Ideen geschichtlich darzustellen." Dieses Ziel ist, soweit es der knappe Raum gestattete, von den fünf bedeutenden Vertretern der Religionswissenschaft, von jedem in der ihm eigenen Weise so erreicht, daß jeder Leser das Buch mit innerem Gewinn aus der Hand legen wird, wenn er vielleicht auch nicht in allen Einzelheiten mit den Verfassern übereinstimmt. Nur dem Aufsatz von Troeltsch über „Luther und die moderne Welt" merkt man nach meiner Meinung zu sehr an, daß ihm ein Vortrag zugrunde liegt; die mehrfache Wiederholung eines Gedankens, die man dem Redner nicht verübelt, konnte beim Druck vermieden werden. Auch sind in diesem Aufsatz für eine allgemein verständliche Darstellung zu viel Fremdwörter gebraucht. Im ersten Aufsatz spricht Cornill über die „Israelitische Volksreligion und die Propheten" und stellt der Propheten Bedeutung, besonders die des Jeremias, in helles Licht, im zweiten Staerk über „Judentum und Hellenismus" und zeigt, wie stark das Judentum in den letzten vorchristlichen Jahrhunderten von hellenistischen Gedanken durchsetzt wurde, im dritten beleuchtet von Dobschütz das Verhältnis von „Griechentum und Christentum" durch drei Perioden hindurch, die ungefähr den ersten drei Jahrhunderten entsprechen, der vierte Aufsatz ist der eben erwähnte von Troeltsch; im fünften, der wohl das meiste Interesse erregt, behandelt Herrmann „Die religiöse Frage der Gegenwart."

Münster i. W. Richard Gaede.

Kautzsch, E., Die Heilige Schrift des Alten Testaments. 3. völlig neu gearbeitete, mit Einleitungen und Erklärungen zu den einzelnen Büchern versehene Auflage. Tübingen 1908 ff. J. C. B. Mohr. In Einzellieferungen zu 0,80 M.

Die Bibelausgabe des Alten Testaments von Kautzsch bedarf in den Kreisen der Fachgenossen keiner besonderen Empfehlung mehr. Sie gehört zu dem unentbehrlichen Rüstzeug des Religionslehrers. In der Neubearbeitung aber sind zu den alten Vorzügen neue hinzugekommen, indem außer einer sorgfältigen Verwertung der wissenschaftlichen Forschung der letzten Jahre neue zahlreiche Erläuterungen in Fußnote hinzugekommen und den einzelnen Büchern und Abschnitten kurze Einführungen beigegeben sind, die über den Inhalt, den Aufbau, die etwaige Komposition aus verschiedenen Quellen und die Tendenz in Kürze Aufschluß geben. Für diese einleitenden und erläuternden Bemerkungen ist das Prinzip gewahrt worden, das in der bisherigen Form hinsichtlich der Quellenscheidung und Textkritik innegehalten war, nämlich nur Zuverlässiges zu bieten und gewissenhaft zwischen feststehenden Resultaten der Wissenschaft und unsicheren Auffassungen zu scheiden. Gerade dadurch ist das Werk für den Religionslehrer ja so besonders wertvoll, aber auch für den Laien, der sich, durch die mannigfachen volkstümlichen Veröffentlichungen unserer Zeit angeregt, ins Alte Testament vertiefen und dafür einen sicheren Führer zur Hand haben möchte. Die neue Auflage soll bis Frühjahr 1910 fertig gestellt sein. Ihre Anschaffung, vor allem für die Lehrerbibliothek, ist auch da dringend zu empfehlen, wo das Buch in der früheren Gestalt schon vorhanden ist.

Leimbach, Karl,† Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht in den höheren Lehranstalten. Neu bearbeitet und herausgegeben von Paul Berthold Schmidt. Vorstufe: Biblische Geschichten des Alten und Neuen Testaments. 2. Aufl. Hannover u. Berlin 1909. Carl Meyer (G. Prior). XI u. 164 S. geb. 1,25 M.

An der Eigenart des Leitfadens, dessen erste Auflage in Band IV (S. 618) dieser Monatschrift besprochen ist, hat der neue Bearbeiter nichts geändert. Die Auswahl des Stoffes ist dieselbe geblieben, nur hie und da sind nebensächliche Namen und Daten gestrichen. Auch die Sprache der Geschichten ist beibehalten, nur schwer verständliche Wendungen sind mit Recht ausgemerzt worden. Die kleine Preiserhöhung des auch jetzt noch recht billigen Buches ist auf die bessere Ausstattung zurückzuführen.

Faut, A., Präparationen zum Unterricht in der Bibelkunde. Tübingen 1909. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). A. Altes Testament. VIII u. 83 S. 1,50 M., geb. 2 M. B. Neues Testament. IV u. 64 S. 1 M., geb. 1,50 M.

Diese Präparationen sind durch die neuen württembergischen Lehrpläne von 1908 veranlaßt und wollen dem Religionslehrer der Volksschulen und der höheren Schulen beim Unterricht in der Bibelkunde dienen. Sie sind also nicht für den Schüler, sondern für den Lehrer bestimmt. Die kurz zusammengedrängten Erläuterungen bieten namentlich dem Anfänger wertvolles Material. Nur drängt sich ein Bedenken auf, das allerdings in dem Lehrpensum selbst, nicht in der vorliegenden Behandlung begründet ist: für die biblischen Schriften ist das Verständnis durch die Altersstufe normiert, und die Erläuterung, die in Vorbereitung, Darbietung (Erklärung) und Zusammenfassung nach pädagogischen Gesichtspunkten für die Mittelstufe berechnet ist, bietet bei manchen Stoffen (Joh. Ev., Römbf. u. a.) für diese Stufe zu viel, für die Oberstufe zu wenig. Die Verteilung des Lehrstoffes in 60—80 Pensen ist naturgemäß auch durch die lokalen Verhältnisse bedingt. Doch wird auch sonst der Religionslehrer aus dieser Art der wissenschaftlich-theologischen und pädagogischen Behandlung Nutzen ziehen.

Achelis, Th., Abriß der vergleichenden Religionswissenschaft. 2. Aufl. Leipzig 1908. G. J. Göschen. 166 S. kl. 8°. 0,80 M. (Sammlung Göschen 208).

Welch ungemeine Reichhaltigkeit des Stoffes in dem Bändchen zusammengedrängt ist, lehrt schon ein Blick auf die Paragraphenüberschriften; so im 1. Abschnitt (Grundzüge in der Entwicklung der Religionsgeschichte): Religion. — Religion und Kultur. — Religion und Sittlichkeit. — Glaube und Wissen. — Entwicklung und Bedeutung der Gottesvorstellungen. — Der Seelenbegriff. — Zukünftiges Leben. — Erlösung usw. Das zweite Kapitel behandelt in aller Kürze die Entwicklung der Religion vom Fetischismus bis zu den Weltreligionen, der letzte Abschnitt bespricht die Prinzipien der Religionswissenschaft. Bei dieser Fülle kann es sich natürlich „immer nur um Orientierung und Darstellung charakteristischer Züge handeln". Doch bietet der Verfasser keine kompendienartige Zusammenstellung; für die eingehende Begründung und die fast unübersehbaren Details bei den mannigfachen Problemen, in die die Darstellung einführen soll, verweist er auf die entsprechenden Handbücher.

Düsseldorf. R. Peters.

Müller, Adolf, Das griechische Drama und seine Wirkungen bis zur Gegenwart (Sammlung Kösel No. 19). Kempten und München 1908. Kösel. 164 S. geb. 1 M.

Wer Adolf Müllers „Ästhetischen Kommentar zu den Tragödien des Sophokles" kennt, wird von vornherein den Köselschen Verlag dazu beglückwünschen, daß er gerade diesen kunstverständigen Gelehrten für eine umfassende Einführung in das innere und eigentliche Wesen der antiken Bühnendichtung gewonnen hat.

In der Tat ist das vorliegende Büchlein, „Das griechische Drama", über alles Lob erhaben. Müller beherrscht mit souveräner Sicherheit den Stoff und versteht es, in weiser Beschränkung das Wesentliche herauszugreifen, in fesselnder Sprache darzustellen und den Leser zu der eignen Begeisterung für die unvergänglichen Meisterwerke der Griechen mitfortzureißen. Er zeigt uns die Entstehung und Entwicklung des Dramas; mit Recht sagt er S. 24: „Den höheren Reiz bietet einem denkenden Leser nicht die Betrachtung eines fertigen Zustandes, sondern das Verfolgen einer Entwicklung von unbehilflichen Anfängen zur höchsten Vollendung." Wir hören, worin die Bedeutung der einzelnen Dichter liegt und was sie geschaffen haben; die Unterschiede zwischen den drei großen Tragikern treten deutlich hervor; der Legendenstil des Äschylos; die Individualisierung, die Kunst der Charakteristik bei Sophokles, die sonnige Klarheit seiner Diktion; der unheilbare Widerspruch, der einem großen Teil der Schöpfungen des Euripides die vornehmste Bedingung ihres Erfolges raubt, nämlich die innere Harmonie.

Auf Schritt und Tritt vergleicht Müller mit den Schöpfungen der Alten die Dichtungen der Neuzeit. Ein besonderer ausführlicher Abschnitt handelt von den „Wirkungen des griechischen Dramas bis auf die Gegenwart". Amphitryo wird als Beispiel gewählt, um dem Leser einen Begriff von der Entwicklungsfähigkeit eines dankbaren antiken Lustspielstoffes zu geben. Natürlich wird eingehend von Goethes „Iphigenie" und Schillers „Braut von Messina" und Grillparzers „Goldenes Vlies" gesprochen.

Nicht warm genug kann Müllers „Griechisches Drama" Lehrern und Schülern empfohlen werden.

Mau, August, Pompeji in Leben und Kunst. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage, mit einem Kapitel über Herkulaneum, mit 304 Abbildungen im Text, 14 Tafeln und 6 Plänen. Leipzig 1908. Wilh. Engelmann. XXII u. 564 S. geh. 17 M., geb. 20 M.

Die Vollendung dieser zweiten Auflage hat August Mau nur wenige Monate überlebt; Anfang März 1909 ist er, nachdem ihm seine Frau drei Tage vorher im Tode vorangegangen war, in Rom einer Lungenentzündung erlegen. In ihm haben wir einen der besten Kenner pompejanischer Kunst und Kultur verloren.

Die erste Auflage des umfangreichen, monumentalen Werkes erschien im Jahre 1900; Mau wollte alles, „was wir am Schlusse des 19. Jahrhunderts über Pompeji wissen, weiteren Kreisen gebildeter Leser kurz und faßlich vorlegen." Die 2. Auflage ist wesentlich erweitert und verbessert; durch die Ausgrabungen des 20. Jahrhunderts wurde wichtiges neues Material beigebracht, und es konnten auf Grund neuerer Forschungen in dem Buche wertvolle Zusätze gemacht werden;

über die Baugeschichte der Stadt in ältester Zeit (Kap. VI), über den Tempel der Venus Pompejana (XVIII), über die älteren Formen des großen Theaters (Kap. XXI), über das Kastell der Wasserleitung (XXXI) und über die Wanddekoration (LIV). In einem Anhange ist das Wenige, was wir über Herkulaneum wissen, klar und übersichtlich zusammengefaßt.

„Pompeji in Leben und Kunst" ist Maus Lebenswerk. Die erste Auflage hat überall ungeteilte Bewunderung und Anerkennung gefunden; die zweite Auflage bedarf keiner ausdrücklichen Empfehlung. Ich habe manche Bücher über Ausgrabungen und über Altertümer gelesen, aber kein Werk gefunden, in dem die Ergebnisse strenger wissenschaftlicher Arbeit so klar und übersichtlich einem weiteren Publikum vorgelegt werden. Man braucht keineswegs ein „Zunftgenosse" zu sein, um das Buch genießen zu können; jeder, der für geschichtliche Entwicklung Sinn und Verständnis hat, wird aus der formvollendeten Darstellung reichen Gewinn ziehen. Wo es erforderlich schien, hat Mau es glücklich verstanden, den Leser mit wenigen belehrenden Sätzen zu unterstützen: so durch die trefflichen Ausführungen über das Leben und Treiben auf dem kleinstädtischen Forum (S. 51 ff.), über die Geschichte der Basilika (Kap. IX), über das Marcellum (XII), den Isiskult (Kap. XXV), die Bäder und Heizvorrichtungen (Kap. XXVII u. XLV), das antike Haus (XXXIII), über die Architektur (Kap. LII) und die Wanddekoration (LIV). Geradezu poetisch sind die Worte, mit denen uns Mau ein Gesamtbild von Pompeji vor die Augen malt, von seiner Lage und seinem Klima: „Während das gegenüberliegende Stabiä, am Nordwestabhang hoher Berge, im Winter nur während kurzer Tagesstunden das Sonnenlicht genoß, liegt der Stadthügel von Pompeji, nach Osten und Süden sanft abgedacht, nach Westen steil abfallend, den ganzen Tag im vollen Himmelslicht. Milde und kurz ist der Winter, lang Frühling und Herbst, milde auch der Sommer. Drückend ist wohl manchmal in den ersten Morgenstunden die Hitze. Kein Lüftchen rührt sich; sehnsüchtig blicken wir hinaus auf die spiegelnde Meeresfläche, wo fern am Horizont, bei Capri, ein dunkler Streifen bewegter Wellen sichtbar wird. Näher kommt er und näher. Etwa um 10 Uhr erreicht er das Ufer; die Blätter beginnen zu rauschen, und bald bläst kräftig, erfrischend und kühlend der Meerwind über die Stadt hin. Erst kurz vor Sonnenuntergang legt er sich; windstill sind die ersten Abendstunden; das Pflaster der Straßen, die Mauern der Häuser verbreiten ausgiebig die im Laufe des Tages eingesogene Sonnenglut. Aber nicht lange. Wieder rauscht es in den Wipfeln — es mag neun Uhr sein — und von den Bergen des Binnenlandes herab zieht die Nacht hindurch ein leiser, kühler Luftstrom durch die Gärten, die luftigen Atrien und Portiken der Häuser, die stillen Straßen und Hallen des Forums. Unvergleichlich ist der Zauber einer solchen Sommernacht. — Wie soll ich es versuchen, dem Leser einen Begriff zu geben von dem landschaftlichen Reiz der Lage Pompejis? Zu schwach sind Worte gegenüber der überwältigenden Wirklichkeit . . . . . ."

Der Vergleich zwischen der Jupiterbüste von Pompeji und der von Otrikoli gehört zu den Glanzstücken des Buches.

In einem Schlußkapitel (LIX) spricht Mau von „Pompeji als Quelle für die Kenntnis des Altertums" und bezeichnet es gerade als einen glücklichen Umstand,

daß Pompeji kein bedeutendes, vielbewegtes Zentrum war. Infolgedessen sind hier die Spuren früherer Zeiten nicht so schnell geschwunden; durch mehr als drei Jahrhunderte können wir die Geschichte der Stadt und ihres Lebens verfolgen. Manche Gebäude führen bis über die Zeit Hannibals zurück; besonders wichtig ist dann für die Baugeschichte und Kunst, was aus dem 2. Jahrhundert v. Chr. erhalten ist; ein neuer Abschnitt begann, als die Stadt im Jahre 80 v. Chr. römische Kolonie wurde; die meisten Funde führen uns natürlich in die letzte Periode, in die Kaiserzeit. Die Stadt zeigt also keineswegs einen einheitlichen Charakter; aber darin liegt gerade der Hauptreiz. Dies dem Leser klar zu machen, ist dem Verfasser vortrefflich gelungen. Eingehend bespricht er die Entwicklung des Forums mit den anstoßenden öffentlichen Gebäuden, ferner den Gebäudekomplex am Stabianer Tor, das Amphitheater und die wichtigsten Privathäuser.

Aus dem überaus reichhaltigen Werke wird den einen Leser mehr dies, den andern mehr jenes interessieren. Der eine wird gefesselt durch das, was uns an echter, wahrer Kunst geboten wird auf dem Gebiet der Architektur, Skulptur und Malerei. Der andre verweilt mit Vorliebe bei allem, was uns mit dem täglichen Leben und Treiben der Bewohner bekannt macht, besonders was uns einen Einblick in das Wirtschaftsleben, in Industrie, Handel und Verkehr tun läßt; wieder ein andrer verfolgt den Einfluß, den die politische Entwicklung des römischen Weltreichs auf die Verhältnisse der Kleinstadt gehabt hat.

Mich hat besonders die Geschichte des religiösen Lebens interessiert: Auf der Höhe am Stabianer Tor lag seit alter Zeit, wohl seit dem 6. Jahrhundert v. Chr., ein Tempel im dorischen Stil, welcher einst ohne Zweifel das bedeutendste Heiligtum der Stadt war, wahrscheinlich der Minerva geweiht. Alt war sicherlich auch der Kultus des Apollo: sein Heiligtum am Forum wurde im 2. Jahrhundert v. Chr. an Stelle eines viel älteren Tempels erbaut. — Außerordentlich folgenreich war im Jahre 80 n. Chr. die Verwandlung der Stadt in eine römische Kolonie; Veteranen Sullas wurden hier angesiedelt. Nun mußte sich auch das religiöse Leben eng an die Hauptstadt anlehnen; die Kolonisten gestalteten die Stadt zu einem Rom im kleinen. Der Jupitertempel, der das Forum beherrschte, das Symbol der römischen Herrschaft, ist das nach der Besitzergreifung von den Kolonisten erbaute Kapitol. Daneben war es eine der ersten Aufgaben, der Schutzgöttin der Kolonie, der neuen Stadtgöttin, Venus Pompejana, einen würdigen Tempel zu errichten. In diese Zeit (kurz nach 80 v. Chr.) gehört auch außer dem Tempel des Zeus Meilichios das Heiligtum der ägyptischen Göttin Isis; es ist bekannt, daß gerade in der Sullanischen Zeit die orientalischen Kulte eine weite Verbreitung erfuhren. Bacchus ist hier mit Osiris, Venus mit Isis identifiziert worden; charakteristisch ist auch die große Reihe von Wohltätern niederen Standes: sie zeigt, in welchen Kreisen damals noch die ägyptische Göttin ihre Verehrer fand.

Von höchstem Interesse ist dann weiterhin das Eindringen des Kaiserkultes. Auf S. 84 f. spricht Mau von dem Zusammenhang des Augustus mit dem Kult des Merkur und erinnert an Horaz carm. I, 2. Wir begegnen ferner dem Kaiserkult im Macellum, welches wahrscheinlich unter Kaiser Claudius zu der jetzigen Form erweitert wurde: Octavia mit ihrem Sohne Marcellus, Agrippina

(Gemahlin des Claudius) und ihr Sohn Nero waren dort aufgestellt. — Zu den prachtvollsten Gebäuden Pompejis gehört der Tempel der städtischen Laren; in diesem von Augustus reorganisierten Kultus wurde neben den städtischen Laren der Genius des Kaisers verehrt: „Hausvater der Stadt war der Kaiser." — Das Gebäude der Eumachia war dem Kaiser Tiberius und seiner Mutter Livia geweiht. Als Schutzgöttin des Kaiserhauses wurde Fortuna Augusta in einem besonderen Tempel verehrt. Vespasian hatte südlich vom Larenheiligtum einen eigenen Tempel.

Spuren eines uralten Totenkultes finden wir in der Gräberstraße; mehrfach sind Vorrichtungen da, um die Totenspende auf die Asche hinabzuleiten: Libationsröhren, welche die Trankopfer in die unten eingemauerten oder eingeschlossenen Urnen führten. —

Zum Schluß will ich noch rühmend hervorheben, daß die Ausstattung des Buches vorzüglich ist; zahlreiche Abbildungen, Tafeln und Pläne geben eine treffliche Anschauung.

Düsseldorf. Heinrich Wolf.

Philippsthal, Robert, Festschrift zum 13. allgemeinen Deutschen Neuphilologentag in Hannover Pfingsten 1908. Herausgegeben im Auftrage des Vereins für neuere Sprachen in Hannover. Hannover und Berlin 1908. Carl Meyer (Gustav Prior). 100 S. gr. 8°. 2 M.

Der Verein für neuere Sprachen in Hannover hatte im Jahre 1886 den ersten Neuphilologentag ins Leben gerufen, er hat wiederum den dreizehnten veranstaltet. Der Name dieser Gesellschaft, deren rührige literarische Tätigkeit unter steter Berücksichtigung auch der praktischen Ziele des Unterrichts sich allgemeiner Wertschätzung erfreut, war an sich eine Bürgschaft für die Trefflichkeit der von ihr dargebotenen Festgabe. Von den mit pädagogischem Geschick ausgewählten sechs größeren Beiträgen wenden sich nur zwei an den engeren Kreis der Romanisten. Sie führen den Titel „Eine weitere Textstelle aus der franco-venezianischen Chanson de geste" vom verehrten Meister Stengel und „Zu den Refranes glosados". Hier druckt Prof. Dr. R. Heiligbrodt die in den Refranes vorhandenen Sprichwörter (330) unter fortlaufenden Nummern in alphabetischer Reihenfolge mit Heranziehung der einzelnen Parallelstellen aus den verschiedenen Ausgaben ab. Die übrigen Arbeiten wollen dem Schulmann dienen, dürften jedoch auch auf einen weiteren Leserkreis Anziehungskraft besitzen. Ihren Reigen eröffnet Professor K. Sachs, unser inzwischen verstorbener Nestor. In dem dankenswerten Aufsatz „Neuphilologie sonst und jetzt" entwirft er ein Bild von der Stellung und dem Studium der neueren Sprachen um die Mitte des vorigen Jahrhunderts und dem gewaltigen Aufschwung und der Fortentwicklung der jungen Wissenschaft durch begeisterte Männer. Gedrängt, aber völlig genügend ist die zwölf Seiten umfassende „Entstehungsgeschichte der französischen Schriftsprache" vom Oberlehrer C. Friesland. Beide Artikel machen in vielen Fällen das umständliche Nachschlagen in größeren Werken überflüssig. Was W. Münch in seiner „Kunst des Übersetzens" und anderswo über das Ver-

hältnis der verschiedenen Sprachen zueinander nur teilweise angedeutet hat, führt er in „Einige Gedanken über Wortkunde" wie immer geistvoll weiter aus. Vor allem möchte er die dem Schüler eigentümliche Auffassung, daß ein Wort hier einem dort ein für allemal entspreche, berichtigen, dann beleuchtet er die weiteren Stadien der Spracherlernung und seine unvergleichliche Praxis in der Interpretation fremder Texte. Schließlich betrachte ich die fließend geschriebene, essayartige Abhandlung des verdienstvollen Herausgebers „Deutsche Reisende des 18. Jahrhunderts in England" als eine höchst wertvolle Ergänzung zu Macaulays kulturgeschichtlicher Darstellung des Zustandes Englands im Jahre 1685. Auszüge aus den genannten Beiträgen erscheinen mir ein geeigneter Stoff, um unvorbereitet in einer fremden Klasse zu erteilende Vertretungsstunden für den Schüler der Oberstufe unterhaltend und gewinnbringend zu gestalten. Nicht unerwähnt bleibe die geschickte Übersetzung, die Oberlehrer Kurt Nagel von Robert Burns „Auld lang Syne" bietet. Wer sich für die Melodie dieses mit „Jugendzeit" überschriebenen Liedchens interessiert, sei auf K. Irmers soeben veröffentlichte Sammlung französischer und englischer Volkslieder für den Schulgebrauch (N. G. Elwert, Marburg i. H. 1909) verwiesen. — Man darf den Verein und seine Mitarbeiter zu der Festschrift beglückwünschen.

Walter, M., Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Vorträge während der Marburger Ferienkurse 1906 und 1908. Marburg i. H. 1908. N. G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung. Vorwort u. 68 S. 8°. geh. 1,60 M.

In enger Beziehung zu der in der Monatschrift VIII, S. 115 angezeigten Schrift Walters über „Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes" steht diese in acht Kapitel zusammengedrängte Methodik. Sie beschäftigt sich hauptsächlich, wie nicht anders zu erwarten war, mit der Darstellung des Versuchs, die Fremdsprache soweit als möglich mit Ausschluß der Muttersprache zu lehren. Wir lernen die Hauptzüge der Unterrichtspraxis kennen, der Walter seine schönen Erfolge verdankt und für die er seit den achtziger Jahren in zahlreichen Schriften und Vorträgen auf Neuphilologentagen so warm eingetreten ist. Die Behandlung des Lesestücks auf der Unterstufe und die Wortschatzübungen (Kapitel 4) hat er anschaulich in dem Münchener Vortrage (1906) erörtert, dessen Leitsätze erst in Hannover als maßgebend für die direkte Methode angenommen worden sind. Auf einen gewissen Widerspruch werden bei vielen seine allerdings durch Tatsachen bekräftigten Behauptungen (S. 46) stoßen, daß es möglich sei, Schüler in das volle Verständnis und den Gedankeninhalt eines Philosophen oder Shakespeares durch Interpretation bloß in der fremden Sprache einzuführen. Bei dem auf der Unterstufe wichtigen Anschauungsmittel der „Handlung" und ihrer „Entwicklung" erachtet er der Abwechslung halber, aber nicht ausschließlich, die Gouinschen Serien für sehr wertvoll. Ein besonderes Kapitel zeigt die Stellung und Bedeutung der Grammatik in seinem Unterrichtsbetrieb; ein anderes erläutert die verschiedensten Arten der schriftlichen Arbeiten (S. 59 ff.). Wegen des bedeutenden Zeitaufwands, den die sorgfältige Korrektur der freien Arbeiten beansprucht,

befürwortet Walter eine Beschränkung ihrer Zahl, fordert dafür aber nachdrücklich in jeder Stunde die Vornahme der meist über Gebühr vernachlässigten Übungen an der Wandtafel, von denen die größere oder geringere Fertigkeit im Schreiben abhängt. Bei dieser Gelegenheit wollen wir mit ihm auf das sehr nützliche, bisher zu wenig empfohlene Buch von Anna Curtius, „Der französische Aufsatz im deutschen Schulunterrichte", Dürr, Leipzig 1907, aufmerksam machen, da gerade für die Ausgestaltung der freien schriftlichen Arbeiten anregende Bücher fehlen. Überall steht Walter auf der Höhe, und irrig wäre unsere Annahme, über Anschauung u. a. schon so oft Gesagtes hier wieder hören zu müssen. Im Gegenteil, seine Unterrichtserfahrungen berichtigen und erneuern sich unaufhörlich; überall ladet er uns zum Versuche mit besser erprobten Hilfsmitteln ein (z. B. S. 24 und 34). Was er also auf diesen 64 Seiten bietet, ist kein abgestandenes Wasser; immer wieder reicht er uns einen frischen Trunk aus dem lebendig sprudelnden Quell. Selbst wer ihn zu kennen glaubt, studiere ihn weiter. Sein Wunsch ist auch der unserige. Möge das Schriftchen zur Nachahmung des in ihm dargestellten Verfahrens anspornen!

Irmer, Karl, Sammlung französischer und englischer Volkslieder für den Schulgebrauch. Marburg i. H. 1909. N. G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung. Vorwort u. 99 S. 8°. 1 M., geb. 1,25 M.

Wenn fast allgemein anerkannt ist, daß der fremdsprachliche Gesang auf der Unterstufe ein wesentliches Mittel zur Erzielung einer guten Aussprache (z. B. durch das Üben der Nasalvokale, der stimmhaften Laute) ist und in den Schülern die Freude am Unterricht erhöht, so muß sich auch in ihrer Hand ein gedruckter Liedertext nebst Noten befinden. Für den Gebrauch in der Schule selbst. Das Diktieren oder Abschreibon von der Tafel bedeutet einen Zeitaufwand, und die erfahrungsmäßig dabei gemachten Fehler schaden außerdem der Orthographie. Ferner für Klassen- oder Turnausflüge u. dgl. In dieser Erkenntnis sind den meisten neueren Lehrbüchern im Anhang einige Lieder und Noten beigefügt, und aus solchen Anhängen sind selbständige Sammlungen erwachsen. So die vorliegende. Von älteren ist es vornehmlich die von mir früher benutzte, von Dr. L. Hasberg „Französische und englische Lieder" (in zwei gesonderten Teilen, Leipzig 1902. Renger), die freundliche Aufnahme gefunden hat und zum Vergleich mit Irmer herausfordert. Nur sehr wenige Stücke sind ihnen gemeinsam. Diese merkwürdige Erscheinung erklärt sich aus der entgegengesetzten Auffassung, von der aus die Herausgeber die Texte und vor allem die Melodien wählen. Man wird die eine billigen, ohne die andere abzuweisen. Hasberg bevorzugt die besser bekannten und beliebten deutschen Melodien, nach denen die Schüler die fremden Gedichte mit mehr Lust und Liebe singen dürften, während ihm das Einüben einer größeren Zahl unbekannter Rhythmen, zumal der den Franzosen eigenen und von unserem Geschmack abweichenden Volks- und Kinderliedchen zeitvergeudend erscheint. (Doch hat er auch solche aufgenommen.) Irmer dagegen lehnt grundsätzlich die Zusammenstellung deutscher Weisen mit fremden Texten ab, selbst wenn sich diese inhaltlich den ersteren anzupassen suchen. Er verlangt Eindringen in das fremde Volkstum. Vergeblich suchen wir daher bei ihm: *L'arbre de Noël*

oder *Le bon camarade* u. a. Seine Lieder sind für das ganze Land oder eine Provinz (Normandie, Bretagne, Schottland) charakteristisch; einige hübsche sind dem in Frankreich allbekannten Werke Bouchor-Tiersot, *Chants pour les Écoles* (Paris, Hachette) entlehnt. Der Umfang des Heftchens ist gerade der richtige, der Preis entsprechend. Das gesamte Material, 40 französische, 28 englische Stücke, die vom Leichten zum Schwereren fortschreiten, sind nach den drei Stufen geordnet. In allen Versen ist Silbentrennung streng durchgeführt; die mir sehr praktisch erscheinende Einrichtung, mittels schräg gestellter Lettern die beim Singen stummen Laute zu drucken, ermöglicht dem Schüler den selbständigen Gebrauch der Sammlung. Einige andere Erleichterungen hat seinerseits Hasberg, so die Angabe der Bindung, die im Gesang eine wichtigere Rolle als in der Prosa spielt. Vielleicht empfiehlt sich eine nochmalige Durchsicht des französischen Teils in bezug auf die zweite Stimme, die nach dem Urteile eines Meisters vom Fach in den Nummern 13, 15, 20, 21, 25 (hier fällt auch in der zweiten Notenzeile ein Druckfehler auf) und 29 nicht schön ist. In den beiden alphabetisch geordneten Wörterverzeichnissen beschränkt sich Irmer auf Angabe der Vokabeln. Obwohl ich ein grundsätzlicher Gegner der für die einzelnen Stücke dargebotenen vollständigen Redensarten und mundgerecht gemachten Verbalformen bin, möchte ich mich in diesem Falle Hasberg anschließen, der alle Schwierigkeiten für das Verständnis wegräumt, um den Knaben nicht die Lust an den Liedchen zu nehmen. Überhaupt ist Vorbedingung für die in der Gesangstunde zu behandelnden Stoffe, daß sie der Neuphilologe in jeder Weise für den Gesanglehrer vorbereitet hat. Man wird nicht nur an Mädchenschulen mit der Sammlung gute Erfahrungen machen. Selbst der nicht musikalische Fachgenosse darf nach einigen Stunden, die er zu Lautierübungen verwandt hat, sich mit Quartanern an die Durchnahme eines der ersten kleinen Lieder Irmers wagen.

Düsseldorf. W. Bohnhardt.

P. Bailleu, Königin Luise. Ein Lebensbild. Giesecke & Devrient 1908. VII u. 389 S. m. 28 Taf. Lex.-8°. 10 M.

Eine reiche Gabe hat uns P. Bailleu, der verdienstvolle Direktor des Geh. Staatsarchivs, mit diesem Buche beschert; es ist bei strenger Wissenschaftlichkeit ein sinniges, Herz und Geist bildendes Geschenk für das deutsche Volk, die Biographie der edlen Königin, nach Inhalt und Form gleich vollendet. Bailleu begnügt sich nicht, den äußeren Lebensschicksalen der Königin nachzugehen, sein Buch bietet weit mehr. Einerseits sucht er eine psychologische Analyse des Seins und Werdens der Königin zu geben; mit außerordentlich feinem Verständnis geht er den zarten, verborgensten Regungen dieser reinen Frauenseele nach. Ferner aber gibt er auch ein tiefgründiges Bild jener Zeit, der Ereignisse jener bewegten Tage, der Persönlichkeiten, mit denen die Königin in Berührung trat. Wir haben so ein Werk vor uns, das zugleich über die gesamte preußische Politik der Zeit Friedrich Wilhelms III. bis 1810 wie über ihre Leiter im großen Überblick orientiert; nur jahrelanges Bemühen konnte eine solche Detailkenntnis, die nur der Kenner ganz herausfühlt, gepaart mit so klarem Gesamturteil vermitteln. Einzelne Charakteristiken, so besonders die Friedrich Wilhelms III. (S. 85 u. a. versch. O.),

dürfen abschließend genannt werden. Bailleu hat sich in der Beurteilung Friedrich Wilhelms III. nicht durch die Rettungsversuche Thimmes beirren lassen; er steht im wesentlichen auf gleichem Boden wie M. Lehmann in seinem „Stein". „*Bon bourgeois, bon père de famille* — aber kein König für diese Zeiten." Dieses Urteil der fremden Gesandten dürfte Geltung behalten, wobei wir aber das Lob als „*bon père de famille*" nicht allzusehr unterstreichen wollen.

Für seine Hauptaufgabe, das Leben und Wesen der Königin darzustellen, konnte Bailleu sehr wichtige neue Quellen benutzen. Der eigentliche literarische Nachlaß der Königin freilich ist vernichtet. Aber ihre Korrespondenz mit Friedrich Wilhelm, die Bestände der verschiedensten Haus- und Staatsarchive, sowie Gesandtschaftsberichte und intime Papiere aus Privatbesitz ermöglichten es dem Verfasser, ein reicheres Bild zu zeichnen. Trotzdem hat man noch oft das Gefühl, auf brüchigem Boden zu stehen, und Hypothesen müssen an die Stelle gesicherten Wissens treten. Der Verfasser hat das nirgends verschleiert, und es ist der höchste Beweis seiner Kunst, daß es ihm trotzdem gelungen ist, ein geschlossenes und kritisch wohl unanfechtbares Bild der großen Dulderin zu geben.

Der großen Dulderin! Das ist nun der vorherrschende Eindruck, den die Biographie hinterläßt: wohl nie hat eine edle Fürstin unverschuldet so viel Leid getragen, nie eine mehr diesen Namen verdient als Königin Luise. Nur in Kürze sei hier ein Überblick über den Inhalt des Buches gegeben. Mit Interesse folgen wir dem Verfasser zunächst bei seiner Darstellung der Kindheit und Jugend Luisens. Unter mancherlei Hemmnissen, später in glücklicher Unbefangenheit und Fröhlichkeit, verlief sie verklärt durch innige Familienliebe, die stets einer der schönsten Züge der Königin geblieben ist, allerdings ohne daß der jungen Prinzessin eine höhere geistige Bildung zuteil wurde. Von dem Augenblick an, wo sie als Kronprinzessin an den preußischen Hof kommt, beginnt ihre eigentliche Mission, und fort und fort wächst sie nun — Bailleu hat das in prächtiger Weise psychologisch analysiert — bis sie in den Leidensjahren des preußischen Staates den Höhepunkt ihres sittlichen Seins erreicht. Aber welch ein schwerer Weg bis dahin! Von Anfang an sind ihr harte Kämpfe beschieden gewesen. Zuerst nicht ohne eigene Schuld. Sie war doch noch zu unerfahren, huldigte allzusehr, allzu oberflächlich den Freuden des bewegten Hoflebens, besonders dem Tanz, sie nahm es mit der Hofetikette zu leicht, als daß nicht Anstoß dadurch hätte erregt werden müssen. Schwerer als dieser Konflikt, den sie mit Hilfe ihres Gatten überwand, war doch der Kampf um ihr eheliches Glück. Allzu verschieden schienen die Persönlichkeiten der Gatten zu sein. Das zeigte sich besonders, als die Königin, die immer weniger Befriedigung in dem recht geistlosen Wesen am Hofe Friedrich Wilhelms III. zu finden vermochte, das unüberwindliche Bedürfnis nach Vervollständigung ihrer Bildung, nach Erhebung ihres geistigen Seins empfand. Zwei Freundinnen, Frau von Kleist und später besonders die treffliche Frau von Berg waren es, die die Befriedigung dieses Wunsches als eine notwendige Forderung des Innenlebens der Königin empfanden und eifrig förderten. Ganz anders Friedrich Wilhelm. Bei ihm suchte sie vergeblich Verständnis für höhere geistige Bestrebungen, vergeblich versuchte sie ihn „mit in das neue Land hinüberzunehmen, das sich ihr jetzt erschlossen hatte". Seine prosaische Natur befürchtete von einer Steigerung ihrer Bildung

nur eine Abnahme ihrer Liebe zu ihm. Denn tatsächlich hat Luise ihrem Gemahl — so viel sie auch sonst unter seinen Launen zu leiden hatte — eine zärtliche Liebe stets entgegengebracht und hat viele ihrer Wünsche ihm geopfert. So verzichtete sie zwar durchaus nicht ganz auf jene geistige Verbindung mit Frau von Berg — es blieb in ihrem Herzen stets ein Raum, zu dem ihr Gemahl keinen Zutritt hatte — aber sie hat auf die ausgedehntere Betätigung ihrer geistigen Bestrebungen verzichtet, um ganz im Familienleben aufzugehen, in dem sie ihr größtes Glück und ihre größte Aufgabe sah, und um dem Gatten, dessen Schwäche sie nur zu gut kannte, ein sicherer Halt, ein Trost zu werden, dessen er gar bald bedurfte.

Wenn sich nun auch ihr geistiger Horizont mehr und mehr erweiterte, so liegt doch ihre Größe nicht darin, nicht das gewinnt ihr unsere Liebe, gewann ihr die Bewunderung und Verehrung ihrer Zeit, sondern das Reifen ihrer ethischen Persönlichkeit. Nicht die Freude war es, die ihre Seele adelte, sondern der große Schmerz; die Sorge für ihre Familie, der Kummer über die Leiden ihres Volkes, über den Zusammenbruch des stolzen Preußen, das ganz und gar ihr geliebtes Heimatland geworden war, der Jammer, den sie sah, die Not und Schmach, die sie erlitt — all das richtete ihren Sinn auf die höchsten sittlichen Güter, auf Ehre und Freiheit, auf die künftige Größe der Nation, für die sie arbeitete, und auf die Religion. Der Schlüssel zu ihrem Wesen lag in ihrem Herzen.

Wir müssen es uns versagen, einzelnes hervorzuheben; es seien zur Orientierung die hier in Betracht kommenden Kapitelüberschriften genannt, die zeigen, wie der Verfasser seinen Stoff behandelt hat: Zwischen Alexander und Napoleon; Bruch mit Frankreich; Im Kriege; Königin Luise in Tilsit; Königin Luise und der Freiherr vom Stein; Während des österreichischen Krieges; Königin Luise und Hardenberg; Der Ausgang. — Erwähnt sei, daß Bailleu auch die Beziehungen der Königin zu Alexander I. von Rußland in voller Klarheit darlegt. Von der größten Bedeutung für ihre Entwicklung, war es eine der schmerzlichsten Enttäuschungen für sie, wie sie immer mehr zu der Einsicht gelangen mußte, daß Alexander nicht „ihr Kaiser", nicht das verehrte Ideal sei, nicht der Retter und Befreier Preußens und Deutschlands sein werde. Auch diese Hoffnung sinkt dahin, so stützt sie sich in ihrer Tätigkeit für Preußen immer mehr auf sich selbst: aus dem allmählich sich stärkenden Bewußtsein, „auch ohne den Glanz der Krone durch ihr eigenes Ich etwas zu sein und zu bedeuten" (S. 310), und aus einem tief innerlichen religiösen Gefühl schöpft sie die Kraft zur Ausdauer, zum Dulden und zum Handeln. Sie hat politisch nicht so viel gewirkt, wie zuweilen angenommen ist; aber eine Reihe folgenschwerer Entschlüsse der preußischen Politik sind unter starker Einwirkung von ihrer Seite erfolgt, die bedeutendsten Marksteine ihres Wirkens bezeichnen die Namen Stein und Hardenberg. „Mit einem ihrer letzten Atemzüge hat sie die Freundschaft zwischen Friedrich Wilhelm und Hardenberg besiegelt. Und als der König von Hohenzieritz nach Berlin zurückkam, hat er seinem Minister das Wort abgenommen, daß beide mit einander ausharren wollten, bis der Tod sie trenne. So schloß sich gleichsam über dem Sarge der Königin das Band, das alle Wechselfälle der nächsten Jahre überdauerte und die Grundlagen für das neue Preußen schuf — Königin Luisens letzte, größte und wirkungsvollste Tat." (S. 357.)

Der Verfasser verhüllt die Schwächen der Königin nicht; aber mit der dem

Biographen wohl anstehenden Liebe hebt er in angemessener, fein pointierter, manchmal poetisch anmutender Sprache vorzüglich die edlen Züge hervor, die sich allmählich immer reicher entfalteten und die Schwächen mehr und mehr zurückdrängten, so daß die Königin in den letzten Jahren allen wie ein „Engel", wie eine „Verklärte" erschien. So gestaltet sich ihr Bild bei Bailleu sympathischer und doch historisch richtiger, als es kürzlich nach dem schien, was die zu sehr subjektiv gefärbten Memoiren von Marwitz (ed. Meusel) über sie enthalten und — nicht enthalten.

Es ist ein Werk gleichermaßen bedeutend für die Fachleute wie für die Gebildeten unseres Volkes überhaupt. Geschmackvolle Ausstattung und vortreffliche Bildnisse der liebreizenden Königin u. a., erklärt durch den dankenswerten Anhang von P. Seidel über „die zeitgenössischen Bildnisse der Königin Luise" machen das Werk zum wertvollen Geschenk, das auch in keiner Lehrer- oder Schülerbibliothek fehlen sollte. Denn für die Schule scheint es uns besonders wertvoll. Der Lehrer wird reiche Kenntnisse daraus schöpfen können, es entrollt ihm ein Zeitbild von eigenartiger Schärfe und reicher Fülle; dem älteren Schüler möge es zu einer Erfahrung werden, ihm möge sich das Bild dieser edlen Königin tief einprägen als einer ethischen Persönlichkeit, einer Dulderin und Kämpferin fürs Vaterland.

Wilmersdorf-Berlin. Willi Steffens.

Goldschmidt, Paul, Berlin in Geschichte und Gegenwart. Mit vier Übersichtsplänen. Berlin 1910. Julius Springer. IV u. 414 S. 8°. brosch. 6 M., geb. 7,50 M.

Wenn es bisher unmöglich war, auf die Frage nach einem zuverlässigen, Wissenschaftlichkeit mit Faßlichkeit verbindenden Handbuche für die Geschichte Berlins Antwort zu geben, so ist diesem Mangel jetzt durch das Goldschmidtsche Werk abgeholfen. Nun der Verfasser es uns geschenkt und den die weitesten Kreise interessierenden Stoff mit einer scheinbar spielenden Leichtigkeit bemeistert hat, könnte man geneigt sein, sich zu wundern, daß die Aufgabe nicht schon längst gelöst war. Aber freilich erst die letztverflossenen zwei Jahrzehnte haben die der Vergangenheit Berlins gewidmeten Vorarbeiten eines Clauswitz, Holtze u. a. entstehen sehen, die den Anforderungen ernster Geschichtswissenschaft genügen und in Verbindung mit einer großen Reihe von Einzelschriften einem Historiker den Aufbau eines Buches wie das vorliegende allererst ermöglichen. Es ist ohne den heutzutage so beliebten Bilderschmuck, und das ist kein Fehler, zumal vier gute Stadtpläne dem Buche zur Zierde gereichen.

Der Historiker Goldschmidt spricht nun nicht ausschließlich zum Fachmann, er redet auch nicht als voreingenommener Parteimann den Gesinnungsgenossen, sondern als ein wohlunterrichteter autochthoner Führer belehrt er freundlich einen jeden, jung und alt, der sich ihm zur Wanderung durch das politisch-kommunale, wirtschaftlich-soziale, wissenschaftlich-künstlerische Leben des alten und neuen Berlin anschließt. Die beneidenswerte Unparteilichkeit geht aber nicht bis zur Farblosigkeit, denn offenbar steht der Verfasser auf dem Boden eines wohlgemuten Liberalismus, und es überwiegt überall die Freude, Gutes zu melden und, wenn irgend möglich, alles zum Besten zu wenden.

Irren wir nicht, so berichtet Goldschmidt, der Enkel und Biograph jenes Staatsrats Kunth, der einer der Stifter des gewerblichen Unterrichtswesens in Preußen war, mit besonderer Vorliebe von dem allmählichen wirtschaftlichen Aufschwunge Berlins, und auch der frühere Schulmann in ihm verleugnet sich nicht, sofern der Verfasser über die Entwicklung des Unterrichtswesens sehr mitteilsam ist. Deshalb seien hier gerade die Lehrer auf das Erscheinen dieses auch mit ausführlichen Quellenangaben und Registern versehenen Buches nachdrücklich hingewiesen, zumal da eine Schulgeschichte Berlins noch fehlt. Weil Goldschmidt das Werden und Wachsen seiner Vaterstadt so zuversichtlich als ein fortgesetztes Emporblühen darstellt, wird sein Werk zwar die Nörgler enttäuschen, verdient aber recht eigentlich, auch unserer Jugend in die Hände gegeben zu werden, der die Freudigkeit bitter not tut. Unter diesem Gesichtspunkte, daß man nämlich dem jungen Geschlechte die Lust an dem nun einmal Gewordenen nicht vergällen darf, wollen wir, die wir als Freunde und Erzieher der Jugend nicht ohne Bedenken dieses Wachstum des Weltstadtriesenwesens erlebt haben und denen die gerühmte „Fremdenstadt" Berlin zur fremden Stadt geworden ist, uns auch darüber trösten, daß der Verfasser einen Vergleich zwischen dem jedenfalls für die Jugend freundlicheren Sonst und dem Jetzt nirgends zieht.

Soviel ist aber sicher, daß noch vor 40 bis 50 Jahren die Jugend hier mehr zu ihrem Rechte kam als jetzt. Hat doch die Vergrößerung Berlins die Verkleinerung der früher allen Kindern vom Mittelpunkte der Stadt in höchstens einer halben Stunde zu Fuß erreichbaren nächsten Umgegend zur Folge gehabt, was für die Kleinen um so fühlbarer ist, als die Altstadt jetzt obenein durch die Industrie fast ganz absorbiert und auch in den Außenvierteln Berlins, seit es Kaiserstadt wurde, all das Glück im traulichen Winkel der Höfe und Hausgärten verloren gegangen ist. Früher tummelte sich Jung-Berlin auch querparkein und ohne hütendes „Fräulein" durch den Tiergarten. Weniger waren der Spielplätze mit organisiertem Massenspiel, aber ungezählt die Stätten für freie Bewegungsmöglichkeit der Nachbarskinder; weniger Denkmäler, Märchenbrunnen, künstliche Wasserstürze und Schmuckplätze gab es, aber die Stadt sah ohne die schreienden Reklameschilder wohl gar vornehmer aus und hatte, trotzdem die Gossen zuzeiten kräftig rochen, mehr Luft und Licht, da die Straßen noch aus Häusern statt aus himmelhohen Mietskasernen bestanden und die schwebende und schwelende Gluthitze eines über dem Stein- und Asphaltmeer brütenden Neuberliner Augustabends unbekannt war. Mochte immerhin die Sterblichkeit größer sein (Goldschmidt, S. 323), aber was übrig blieb, war derber. Die Kinder der schlichteren Eltern waren reicher als die Epigonen von 1900, weil sie weniger blutarm und nervös waren. Wohl fehlte noch der Sport, aber das jetzt so seltene Soldatenspielen ergab sich schon aus der Nachahmung des überall in der Stadt auftretenden Militärs, dessen Durchmärsche durch die Mitte der Stadt selbstverständlich waren und noch nicht aus Verkehrsrücksichten abgelenkt wurden. Dies Geschlecht stand nach Schulschluß an den Straßenkreuzungen der Friedrichstadt und forschte, welche Regimenter vom Kreuzberg her schon wieder „durch" waren. Es setzte nicht nachlässig die schlappe Sportkappe hintenüber, sondern trug schon in seinem kriegerischen Knabenalter gern die preußische Soldatenmütze. Man schickte die Kinder mehr

in minderwertige Privatschulen (Goldschmidt, S. 330), ja, und die Pflanzen wurden noch nicht vom Magistratswagen aus dem Humboldthain bis vor die Schultür gefahren (Goldschmidt, S. 327). Aber man ging selbst mit der grünen Trommel botanisieren, und die Klippschulen schoben sich in die Bürgerhäuser ein, so daß die kleinen Kerls in den Pausen den Schmied und Schlosser, den Tischler und Sattler in oder vor seiner Werkstatt beobachten konnten und dabei absichtslos auch die in der Muttersprache lebende, dem Handwerk entnommene Bilderwelt nachfühlen lernten, deren Verständnis unseren jetzigen abstrakten Herren Jungens so oft fehlt, zumal überall „Unbefugten" der Eintritt verboten ist. Damals gab es noch vor den „Toren" „Land' ohne Drahtzäune, während jetzt die „Terrains" den Berliner Kindern unserer Tage so recht vor der Nase weg, heute ausgeschlachtet, morgen ausgeschachtet werden und auch die letzten grünen Fleckchen so schnell, daß die Gemütlichkeit aufhört, mit Prachtpaläst ensich bedecken. Wenn auch die vielzuvielen Eltern, die darin wohnen, noch so reich sind, ihre Kinder sind Enterbte, denen nichts Geringeres als eine H e i m a t fehlt, und das von Reichshauptstadtswegen, und die — wenn das Glück gut ist — als Surrogat in dem einen Jahre einen Monat Misdroy, im nächsten einen Monat Friedrichsroda verordnet bekommen, sonst aber der Verkalkung des Gemüts in dem Steinmeer der Übergroßstadt ausgesetzt sind. Ohne Heimat aber keine Poesie, und auf Poesie sind doch auch Thron und Altar gegründet! Selbst der gute Grunewald ist ja in Gefahr, daß später von ihm etwas Analoges gesagt wird wie jetzt von dem Tiergarten (Goldschmidt, S. 327): Er reichte früher bis zur jetzigen Schloßbrücke, im Westen bis zum Grunewald, auf dem nördlichen Spreeufer bis zur Jungfernheide.

Wie es aber auch kommt, möchten die Schlußworte Goldschmidts sich bewahrheiten: In ihrer großen Mehrheit wetteifern die Berliner mit den anderen Teilen des Reiches vor allem in der Liebe zum Vaterlande. — Vielleicht würdigt der Verfasser in einer zweiten Auflage auch die G a r n i s o n Berlins und ihre Geschichte einer kurzen Übersicht.

Sehr treffend charakterisiert er die Sachlage im Schulleben (S. 330): „Die Vororte von Berlin, die zusammen etwa halb soviel Einwohner zählen, haben trotzdem ebensoviele höhere Schulen mit ungefähr ebensoviel Schülern, weil unter ihren Bewohnern die Beamten und die gebildeten Familien sehr zahlreich vertreten sind." Hoffen wir, daß, wenn denn doch die Umwandlung Berlins in eine Industriestadt unaufhaltsam sein sollte, dieser Abzug der kinderreichen Familien noch weiter fortschreiten möge. Heraus, wenn nicht mit den Kindern, so doch mit den Enkeln aus dieser Stadt, die es so herrlich weit gebracht und — höchstens den einen kleinen Fehler hat, daß sie so wenig kinderlieb ist! Doch davon spricht nicht Goldschmidt in seinem liebenswürdigen „Berlin in Geschichte und Gegenwart", sondern nur der Referent wünscht es und wünscht es nur für Berlins Zukunft.

Berlin. H. G i l o w.

Fischer, Paul B., D e t e r m i n a n t e n. Sammlung Göschen 402. 16°. Leipzig 1908. 134 S. geb. 0,80 M.

Die kleinen Bändchen der bekannten Sammlung G ö s c h e n erfreuen sich

andauernd großer Beliebtheit. Wie die meisten Lehrer lieber einen kurzen Leitfaden als ein umfangreiches ausführliches Lehrbuch ihrem Unterricht zugrunde legen, so greift auch beim Selbststudium der Anfänger zunächst gern zu einer kurzen Darstellung des Gebiets, das er betreiben will, um möglichst bald einen Überblick zu gewinnen, um nicht von der Fülle des gebotenen Stoffes erdrückt zu werden. Aber auch wer den Stoff in umfangreicherer Bearbeitung kennen gelernt hat, freut sich, nachher das Wesentliche des Erarbeiteten auf geringem Raum beieinander zu haben, zumal wenn die Darstellung, wie es das Bestreben der Sammlung Göschen ist, auf streng wissenschaftlicher Grundlage ruht und den neuesten Standpunkt der Wissenschaft berücksichtigt.

Das vorliegende Bändchen enthält die Lehre von den Determinanten. Es gibt zunächst eine historische Einleitung, in der gezeigt wird, welche Probleme zur Entdeckung der Determinanten geführt haben. Dann folgt in dem ersten Abschnitt der Schrift die Theorie und zwar der Reihe nach die Definition, die Hauptsätze mit einigen Folgerungen, die Eigenschaften der Unterdeterminanten im engern und im weitern Sinne und das Multiplikationstheorem. In dem folgenden Abschnitt werden besondere Determinanten behandelt, wie die Vandermondesche Determinante, reziproke, symmetrische, schiefsymmetrische und pseudosymmetrische Determinanten sowie Funktionaldeterminanten.

Der letzte Teil des Bändchens enthält die bekanntesten Anwendungen auf algebraische und geometrische Probleme.

Trotz des geringen Umfangs ist der Inhalt ein verhältnismäßig reichhaltiger und mannigfacher. Die Darstellung ist übersichtlich und leicht verständlich.

Das Bändchen wird den durch das allgemeine Ziel der Sammlung gegebenen Forderungen in jeder Weise gerecht.

Bromberg. H. Thieme.

Claude-Ostwald, Schule der Elektrizität. Gemeinverständliche Darstellung der Elektrik und ihrer Anwendungen nach den modernen Anschauungen und Plaudereien über die neuen Strahlungen. Mit über 400 Abbildungen und Tafeln. Leipzig 1909. Werner Klinkhardt. XI u. 579 S. 8°. geh. 8 M., geb. 10 M.

„An Lehrbüchern der Elektrik herrscht in Deutschland wahrlich kein Mangel. Und Deutschlands Wissenschaft und Technik brauchen sich gerade auf diesem Gebiete von fremden Völkern gewiß nicht belehren zu lassen. Wenn es dennoch unternommen wurde, das französische Buch „*L'Electricité à la portée de tout le monde*" von G. Claude in einer deutschen Bearbeitung herauszugeben, so galt es nicht der französischen Herkunft des Buches, sondern einzig und allein dem Buche selbst. Im Gegenteil wurde viel typisch Französisches durch möglichste Objektivität, anderes durch typisch Deutsches ersetzt."

So sagt der Übersetzer Ostwald im Vorwort; und der unbefangene Beurteiler muß zugeben, daß hier ein ganz eigenartiges Buch vorliegt. Der Verfasser versteht es meisterhaft, nicht nur schwierige Dinge leicht faßlich darzustellen, sondern auch über andere Schwierigkeiten, die sich der leichten Darstellung entziehen, glatt hinwegzugleiten. Das ist zwar französische Art, paßt aber doch nicht

recht für deutsche Leser. Wenn Ausdrücke wie Kapazität, Dielektrikum, Selbstinduktion, Viskosität u. a. häufig gebraucht werden, so werden sie dem Leser dadurch nicht klarer. Der deutsche Leser will wissen, was ist Kapazität? Darauf bleibt aber das Buch die Antwort schuldig. Hierin leisten deutsche populäre Lehrbücher der Elektrik, wie Grätz, Wilke u. a. Besseres. Es will mir auch erscheinen, als ob die Übersetzung reichlich schnell und deshalb nicht mit der nötigen Sorgfalt hergestellt wäre. Davon zeugt, daß auffallend oft der Text mit den Figuren in Widerspruch steht. Ferner sind vielfach Fremdwörter stehen geblieben, die sich wohl vermeiden ließen und in ein volkstümliches Buch gar nicht passen; dahin gehören z. B. multiple, Präfix, inert, sulfatieren, Protoxyd, Dissipation u. v. a. Auch geradezu Falsches gehört nicht zu den Seltenheiten, z. B. in den geographischen Angaben: so ist S. 112 Volta ein d e u t s c h e r Physiker genannt, S. 503 ist von der Funkentelegraphenstation Poldhu der Marconigesellschaft angegeben, sie liege bei „Kronstadt in der Nähe von St. Petersburg" statt an der Küste von Cornwall in England. Wenn ferner der Rheinfall bei Schaffhausen „ein Fall von geringer Höhe und großer Wasserabgabe: g e r i n g e Leistung," dagegen der Fall in der Edmundsklamm (Sächsische Schweiz) ein „Fall von gleichzeitig großer Höhe und großer Wasserabgabe, also von g r o ß e r Leistung" genannt wird, so ist diese bedenkliche Behauptung wohl auf den Lokalpatriotismus des Übersetzers zurückzuführen, außerhalb Sachsens wird sie niemand glauben, trotz der beigegebenen schönen Abbildungen. S. 480 sind die Schallwellen als transversale Schwingungsbewegungen der Luftmoleküle bezeichnet statt als longitudinale. Wenn ferner in dem französischen Original bei dem deutschen Eigennamen Rühmkorff die Tipfelchen auf dem ü fortgelassen sind, so hatte der Verfasser dafür einen guten Grund, dieser fiel aber für den Übersetzer fort.

Ganz besonders möchte ich endlich die N a c h l ä s s i g k e i t i n d e r S p r a c h e rügen, die der Übersetzer aus Popularitätshascherei beliebt zu haben scheint. Dahin gehören mal statt einmal, was statt etwas, die eigenartigen Interjektionen uff! und pfff! ferner die Wiederholung des Subjekts durch ein Pronomen, z. B. S. 24 „die Stärke des Stromes, d a s ist eine Größe . . . .", die Betonung des Verbums durch Hinzufügen von „tun", z. B. S. 68 „Anfangen tut damit . . . . ." u. a. Hierzu ließe sich noch mancherlei anführen, z. B. S. 19 „Elektrikerjargon" statt „Sprache der Elektriker", S. 18 „Kletterstange zur Unsterblichkeit", S. 25 ist eine Geschwindigkeit von 300 000 km in der Sekunde ein „Bummelschritt" genannt u. v. a.

Alle diese Mängel lassen es mir vorläufig bedenklich erscheinen, das Buch unseren Schülern zu empfehlen; doch ist zu hoffen, daß das im ganzen recht brauchbare Werk bald eine zweite Auflage erlebt, die sehr sorgfältig durchgesehen wird. Dann würde es sich nicht nur für Schülerbibliotheken, sondern auch als Schulprämie vorzüglich eignen.

Berlin. H. B o h n.

IV. Vermischtes.

Berlin, den 30. Juni 1910.

Friedrich Althoff-Stiftung.

Geschäftsbericht über das Rechnungsjahr 1909.

Die Friedrich Althoff-Stiftung hat in ihrem ersten Geschäftsjahr einen sehr erfreulichen Aufschwung genommen. Es sind nicht weniger wie 1489 Mitglieder der Stiftung beigetreten. Auch haben schon erhebliche Beträge für Unterstützungen flüssig gemacht werden können. Insgesamt sind an 32 Personen 9900 Mark gezahlt worden.

Was das Vermögen der Stiftung anbetrifft, so waren am 31. März 1910, dem Schlusse des ersten Rechnungsjahres, vorhanden:

a) an Kapitalien:

104000	ℳ	4% Konsols,
45000	„	4% Reichsanleihe,
4000	„	3½% Crefelder Stadtanleihe,
5000	„	3½% Westpreußische Pfandbriefe,
5000	„	3½% Ostpreußische Provinzialanleihe,
5000	„	3½% Posener Provinzialanleihe,
3000	„	3½% Neue Berliner Pfandbriefe,
3000	„	4% Bremer Staatsanleihe,
insgesamt 174000	ℳ;	

b) ein Barbestand von 6070,20 ℳ.

Neben der Althoff-Stiftung läuft her die unter dem Namen „Althoff-Ehrung“ erfolgte Sammlung von Beiträgen zu Ehren von Exzellenz Althoff. Diese Sammlung, aus der bereits erhebliche Beträge in die Althoff-Stiftung übergeführt sind, hat noch nicht endgültig abgerechnet werden können, weil die Kosten für das Grabdenkmal noch nicht feststehen. Die Althoff-Ehrung besitzt außer einem Kapital von 10000 ℳ, das nach der Bestimmung des Gebers einem besonderen wissenschaftlichen Zweck dienen soll, zurzeit noch einen Barbestand 26559,04 ℳ.

Der Ausschuß:

Prof. D. Dr. Harnack,	Dr. Schmidt,	Tilmann,
Wirkl. Geh. Oberregierungsrat, Generaldirektor der Kgl. Bibliothek.	Wirkl. Geh. Oberregierungsrat.	Geheimer Oberregierungsrat.

Die Hauptversammlung des Börsenvereins der Deutschen Buchhändler zu Leipzig am Sonntag Kantate, den 24. April 1910, im Deutschen Buchhändlerhause zu Leipzig hat sich erneut mit der Bekämpfung der Schmutz- und Schundliteratur befaßt. Aus dem Geschäftsbericht für das Vereinsjahr 1909/10 wurde bekannt gegeben, daß die in der Hauptversammlung 1909 beschlossene Resolution an zahlreiche deutsche Zeitungen versandt worden sei und der darin enthaltene Aufruf zum Kampf gegen dieses Übel in weiten Kreisen Widerhall gefunden habe. Die Durchführung habe sich aber im einzelnen weit schwieriger erwiesen, als sich dies bei Annahme der Resolution in der Hauptversammlung vermuten ließ. Den Worten des Geschäftsberichts schloß der Erste Vorsteher des Börsenvereins die Erklärung an, daß der Vorstand des Börsenvereins nach wie vor auf dem Standpunkt stünde, daß es niemals Aufgabe des Börsenvereins sein könne, den Erzeugnissen der Literatur und Kunst gegenüber sich ein Zensorenamt anzumaßen, dagegen werde er auch in Zukunft solchen Erzeugnissen gegenüber, bei denen das unzüchtige Moment das künstlerische oder literarische in absolut unzweifelhafter Weise überwiege, mit denjenigen Maßnahmen vorgehen, die die Satzungen und der Zweck des Börsenvereins zur Pflicht machen.

Es wurde hierauf ein vorläufiger Bericht des für die Bearbeitung des Materials vom Vorstande besonders angestellten Beamten über die Gestaltung des Kampfes gegen Schmutz und Schund in Wort und Bild verlesen. Nach diesem erstreckt sich der Kampf über ganz Deutschland, über die Großstädte wie über das flache Land. Eine wesentliche Einschränkung der Schundliteratur scheint in Göttingen, Bonn, Hanau, Düsseldorf, Berlin (namentlich in einigen Vororten) erreicht zu sein. Demgegenüber sind auch Meldungen über Zunahme der Schundliteratur vorhanden, vor allem aus dem rheinisch-westfälischen Industriegebiet und vom flachen Lande, wo der Kampf noch nicht organisiert sei. Auch einzelne Großstädte: Dresden, Breslau, meldeten stärkeres Hervortreten. Von Hamburg wird berichtet, daß der Schund sich nicht mehr so frech hervordränge und anscheinend etwas zurückgegangen ist. Beteiligt am Kampfe sind auch die Regierungen. In Paris tagt z. Z. eine Internationale Konferenz, die sich mit der Unterdrückung der obszönen Literatur beschäftigt. Unter den verschiedenen Maßnahmen sind die Ministerialerlasse an die Provinzialschulkollegien hervorzuheben, die eine ganz hervorragende Tätigkeit der sich schon früher im Kampfe auszeichnenden Schule herbeigeführt haben. Eine beträchtliche Anzahl von Schuldeputationen ist in den Kampf eingetreten. Zu den alten Vereinen sind viele neue hinzugekommen, wenn auch die Beteiligung gerade hier noch zu wünschen übrig läßt; vielfach sind die Magistrate in ihnen vertreten.

Mittel zur Bekämpfung des Übels sind: Strafrechtliche Verfolgung, soweit sie möglich ist, Boykottierung derjenigen Geschäfte, die nicht direkt gegen das Strafgesetzbuch verstoßen, Versammlungen und Resolutionen, Ausstellungen guter und schlechter Bücher mit Verzeichnissen, Flug- und Merkblätter, Gründung von Volksbüchereien und Verstärkung von Schülerbibliotheken unter kräftiger Unterstützung der Magistrate, Mitwirkung der Geistlichkeit, Einrichtung von Kinderlesehallen und Lesenachmittagen (in Verbindung mit den Volksbibliotheken), Heranziehung der Presse.

Herr Verlagsbuchhändler Dr. Ruprecht-Göttingen sprach dem Vorstand die allgemeine Befriedigung über die beabsichtigte (inzwischen durch freiwilligen Austritt des betr. Mitgliedes erledigte) Ausschließung einer Firma aus dem Börsenverein wegen fortgesetzter Veröffentlichung und Verbreitung unzüchtiger Schriften aus. Er bemerkte, erfreulicherweise feststellen zu können, daß die Verleger von Schund- und Schmutzliteratur nur in seltenen Fällen Mitglieder des Börsenvereins seien. Sollte aber wieder ein Mitglied sich schuldig machen, so bitte er den Vorstand, genau in derselben Weise vorzugehen.

Im Anschluß an diese mit Beifall aufgenommene Bitte richtete er an die Versammlung mit warmen Worten die Aufforderung, daß die Verlegermitglieder bei allen ihren Veröffentlichungen sich der hohen sittlichen Verantwortung, die ihr Beruf ihnen auferlege, bewußt bleiben, und die Sortimentermitglieder namentlich dafür Sorge tragen möchten, daß in ihren Schaufenstern jede Ausstellung und Ankündigung nicht völlig einwandfreier Schriften unterbleibe.

Die neugegründete **Wheeler-Gesellschaft zur Erörterung von Fragen des deutschen und ausländischen Bildungswesens** hielt am Freitag, den 27. Mai ihre erste Sitzung im Arndt-Gymnasium in Dahlem ab. Die Gesellschaft ist aus den Besprechungen hervorgegangen, die der Austauschprofessor Benj. J. Wheeler im vergangenen Winter an der Berliner Universität abgehalten hat; sie bezweckt nach ihren Statuten das Studium und die Erörterung von Fragen des deutschen und ausländischen, vornehmlich des amerikanischen höheren Bildungswesens und will der vergleichenden Betrachtung pädagogischer Fragen mehr Raum schaffen. Den Vortrag der ersten Sitzung hielt der Direktor des Arndt-Gymnasiums und der Schülerheimkolonie in Dahlem, Herr Professor Dr. Kremmer über: Internate an höheren Schulen. Der Inhalt des interessanten Vortrages wurde in den folgenden Leitsätzen zusammengefaßt:

Leitsätze.

1. Das Bedürfnis nach Alumnaten ist allgemein; die vorhandene Gelegenheit, auswärtige Schüler gut unterzubringen, reicht bei weitem nicht aus; unter dieser Not leiden alle Schichten unseres Volkes gleichmäßig.
2. Die Großalumnate alter Art — z. B. die sächsischen Landes- und Fürstenschulen, die Ritterakademien, die Kadettenhäuser — haben sich überlebt und bedürfen einer den veränderten Lebensanschauungen entsprechenden Umgestaltung.
3. Nur ein Familienalumnat kleinen Umfangs — mit 15 bis höchstens 24 Zöglingen — kann einen Ersatz für die Familie bilden.
4. Recht lebens- und leistungsfähig ist erst die Verbindung von mehreren Familienalumnaten zu einer Schülerheim-Kolonie, die unter einer einheitlichen Leitung und Verwaltung steht, dabei aber jedem Hause die weitestgehende Freiheit in der Entfaltung seiner Eigenart läßt.

5. Die beste Art ist das von einem Ehepaar geleitete Schülerheim, sehr gut ist aber auch ein solches, dessen Mittelpunkt und Seele eine unverheiratete oder verwitwete Dame ist.
6. Möglich und für manche Kleinstädte empfehlenswert ist auch folgende Einrichtung: es werden sämtliche private Schülerpensionen des Ortes einer einheitlichen Leitung unterstellt, diese sorgt für die Erziehung, Beschäftigung und Beaufsichtigung der Knaben und überläßt den Bürgerfamilien nicht viel mehr als die Beherbergung und Beköstigung.

In der Diskussion bezeichnete Herr Geh. Regierungsrat Prof. Dr. W. Münch eine Umgestaltung der Internate alten Stiles in Schülerheimkolonien oder wenigstens in Familienalumnate ebenfalls als Notwendigkeit, während Herr Provinzialschulrat Dr. Kummerow die alten Alumnate in Schutz nahm. Ein dritter Redner betonte, daß die Alumnatsfrage auch für die höheren Mädchenschulen, besonders die neugeschaffenen Studienanstalten für Mädchen von Wichtigkeit sei, zumal das preußische Kultusministerium den Standpunkt vertrete, daß die Studienanstalten auch auf Schülerinnen von außerhalb, die dann in Pension gehen müssen, angewiesen sein sollen.

Die Besichtigung einiger der reizend und überaus wohnlich eingerichteten Häuser der Schülerheimkolonie bildete den Schluß der Sitzung und erregte, wie die vielen und eingehenden Fragen bewiesen, die an die uns auf das Freundlichste führenden Herren gerichtet wurden, das lebhafteste Interesse.

Die regelmäßigen Sitzungen der Wheeler-Gesellschaft finden am letzten Freitag jeden Monats (mit Ausnahme von Juli und August) bis auf weiteres im Rooseveltzimmer der Universität, Schinkelplatz 6 A (alte Bauakademie) nachmittags von 5 bis 7 Uhr statt. Beitrittserklärungen (der Jahresbeitrag beträgt 2 Mark) sind zu richten an den Schriftführer der Gesellschaft, Herrn Oberlehrer P. Ziertmann (Steglitz, Humboldtstraße 6), der auf Verlangen auch die Statuten zuschickt.

I. Abhandlungen.

Mittel und Wege zur staatsbürgerlichen Erziehung.

Es ist leicht verständlich, daß die Apostel einer neuen Wahrheit über das Ziel hinausschießen und das Heil nur von einer gründlichen Reform der bestehenden Einrichtungen erwarten. Auch der tapfere Vorkämpfer für eine staatsbürgerliche Erziehung unserer Jugend, Georg Kerschensteiner,*) ist dieser Gefahr nicht ganz entgangen. So gern wir ihm zugestehen, daß staatsbürgerliche Erziehung nicht identisch ist mit staatsbürgerlicher Belehrung, so wenig werden wir ihm recht geben, wenn er die völlige Unzulänglichkeit unserer jetzigen Schulen, auch der höheren, für die Lösung dieser Aufgabe behauptet und eine Neugestaltung unserer Schuleinrichtungen anstrebt. Beschränken wir uns auf die höheren Schulen, so können wir mit Fug und Recht fragen, ob wir denn hier nicht schon die Arbeitsgemeinschaft haben, die die Grundlage für die geplante Staatserziehungsschule sein soll. Wir setzen dabei allerdings voraus, daß man unter dem Begriff der Arbeit nicht nur die werktätige Beschäftigung in den Schullaboratorien, Schulwerkstätten, in Küchen und Gärten versteht, sondern auch jede auf ein bestimmtes Ziel gerichtete, geistige Werte erzeugende Tätigkeit. In diesem Sinne ist jede Klasse der höheren Schule schon heute eine großartig organisierte Arbeitsgemeinschaft, in der lebendige Geisteskräfte sich Stunde um Stunde in munterem Wetteifer regen und in dem Ringen mit mehr oder weniger schwierigen Problemen allmählich erstarken. Und was auf diesen Arbeitsstätten produziert wird, ist nicht etwa „totes Buchwissen und mechanisches Können",**) wenigstens wenn der Arbeitsleiter seine Sache versteht, sondern es sind triebkräftige, aus eigener Beobachtung und geistiger Erfahrung geschöpfte Kenntnisse, die nicht so leicht davonfliegen werden, weil sie in angestrengter Selbsttätigkeit erarbeitet und deshalb in den Tiefen der Seele fest verankert sind. Wo aber Selbstbetätigung herrscht, da fehlt es auch nicht an Arbeitslust und Schaffensfreude, da bildet sich denn auch Konsequenz und Kraft des Wollens, die Grundlage aller Charakterbildung und auch der Staatsgesinnung.

*) Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. 4. Aufl. Erfurt 1909. S. 67.
**) Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation. Leipzig 1907. S. 46.

Ist somit in unserer Schule bei richtiger Anleitung die soziale Organisation für die Erzeugung politischer Bildung gegeben, so verfügen wir in unserem Unterricht über mannigfache Mittel und Kräfte, um dem politischen Denken und Wollen eine dauernde Richtung zu geben. Denn darin hat Rühlmann*) unzweifelhaft recht, daß er als Kern der politischen Bildung das Denken ansieht, das als naturgemäße Folge das politische Wollen zeitigen wird. Aber wunderlich ist es, wenn er als Voraussetzung des Denkens das Wissen betrachtet und demgemäß eine systematische Staatskunde als gesonderten und pflichtmäßigen Unterrichtsgegenstand fordert. Da hätten wir denn glücklich wieder ein neues Fach, das an die Tore unserer höheren Schule pocht und dringend Einlaß begehrt. Als ob wir nicht schon heute genug unter der unseligen Zersplitterung zu leiden hätten, als ob unsere Schüler nicht schon hinlänglich mit Wissenskram beladen wären. Aber auch abgesehen von der Überbürdung müßte der selbständige staatsbürgerliche Unterricht schon deswegen abgelehnt werden, weil es dafür an einem geeigneten Denkstoff fehlt. Denn bei der Unreife unserer Schüler für eine abstrakt-wissenschaftliche Behandlung der Staatskunde und bei dem Mangel an eigener Erfahrung derselben wird es schließlich auf ein geistloses Einpauken der Staatseinrichtungen und ihrer Funktionen und auf eine banale Kannegießerei hinauskommen. Und dies Ergebnis liegt auch ganz in der Richtung, die durch die Trennung von Wissen und Denken gegeben ist. Denn wer so scheidet, kann unter Wissen nur die Anhäufung lediglich rezeptiv aufgenommener Kenntnisse verstehen. Wer aber mit dem Begriff des Wissens die Vorstellung einer in ernster eigener Denkarbeit erworbenen Beherrschung und Durchdringung eines Bildungsstoffes verbindet, der wird das von Rühlmann vorgeschlagene Verfahren und alle systematischen Einführungen in die Staatskunde, wie sie die schnell entstandenen Lehrbücher bieten, auch die an sich recht ansprechende Kleine Staatslehre von Friedrich Neubauer, zurückweisen und nur die mit dem Geschichtsunterricht verbundene genetische Betrachtung der Staatseinrichtungen im Rahmen unserer höheren Schule für möglich halten. Denn das Wesen und die Bedeutung einer staatlichen Institution kann doch offenbar nur der richtig erfassen, der ihren Ursprung und ihre geschichtliche Entwicklung erkannt hat. Dies ist aber die Aufgabe des Geschichtsunterrichts, der in den letzten Jahren auch schon immer deutlicher die Tendenz gezeigt hat, die innere Politik zu ihrem Recht kommen zu lassen und die Schüler mit der Entstehung der Staatsinstitutionen, unter denen wir leben, vertraut zu machen. Es gilt nur noch, diese Tendenz im Interesse der politischen Bildung unserer Schüler zu verstärken und energisch darauf zu dringen, daß der Faden von der Vergangenheit bis zur Gegenwart fortgesponnen und jede Staatseinrichtung durch alle Phasen der Entwicklung, die sie im Wandel der Zeiten erfahren hat, bis jetzt verfolgt werde, dann haben wir eine staatsbürgerliche Belehrung, wie sie dem wissenschaftlichen Geiste unserer höheren Schulen allein entspricht. Wir haben aber auch ein ausgezeichnetes Mittel, das geistige Interesse unserer Schüler für den Lehrgegenstand zu erwecken, sobald wir es verstehen, die Vorgänge der inneren Politik wie die der äußeren zu einem geistigen Erlebnis zu machen, das Widerspiel der wirkenden Kräfte bei der Schaffung

*) Rühlmann, Politische Bildung. Leipzig (Quelle & Meyer) 1908. S. 30. 135.

einer neuen Staatseinrichtung dramatisch zu gestalten und das aus dem gegenseitigen Ringen hervorgegangene Gebilde als einen Erfolg der tieferen Einsicht und der glühenderen Vaterlandsliebe hinzustellen. Wir haben endlich hier auch reichlich Gelegenheit, unsere Schüler zu selbständiger Denkarbeit anzuregen, indem wir sie veranlassen, in den ursächlichen Zusammenhang der Tatsachen der inneren Politik einzudringen, die politischen Verhältnisse, aus denen die Reformen geboren wurden, scharf zu betrachten und von unserem heutigen Standpunkt aus sich ein Werturteil zu bilden. So dürfen wir hoffen, zugleich mit der Einführung in die Kenntnis unserer Staatseinrichtungen auch das politische Denken unserer Schüler zu üben und in die rechte Bahn zu lenken. Und wenn ihnen dabei eine Vorstellung von der Erhabenheit des Staates und von seiner alles überragenden Bedeutung nicht nur für den Fortschritt des Volkes, sondern auch für das Glück jedes einzelnen aufgegangen ist, so läßt sich doch wohl erwarten, daß auch ihr Wollen eine dauernde, auf die Mitarbeit an dem Ausbau des heiligen Erbes zielende Richtung erhalten hat.

Diese Aufgabe fällt natürlich in der Hauptsache dem Geschichtsunterricht in der Prima zu. Sollten Zweifel entstehen, ob er sie im Rahmen der drei Wochenstunden wird leisten können, so wolle man nicht nach einer Vermehrung der Stundenzahl verlangen, die doch unausführbar ist, sondern die Schere nehmen und von dem Pensum alles wegschneiden, was nur antiquarisches Interesse hat. Man wird bei genauerem Zusehen eine ganze Menge der Art finden. Auch lohnt es sich, eine schärfere Trennung zwischen dem Lehrstoff der Mittelklassen und dem der Prima vorzunehmen und die Durchnahme aller äußeren Vorgänge den Mittelklassen zu überweisen, dagegen in der Prima die Zeit ausschließlicher, als es jetzt meistens geschieht, den inneren Verhältnissen, der Staatsverwaltung, den wirtschaftlichen und sozialen Bewegungen zuzuwenden. So werden wir uns helfen können, ohne einen Wechsel auf die Zukunft zu ziehen.

Aber es würde ein schwerer Irrtum sein, wenn man glauben wollte, daß die Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung lediglich dem Geschichtsunterricht zufällt. Ja, man muß sogar sagen, daß dieser direkte Weg der Einführung in die Staatskunde nur den kleineren Teil der Erziehungsarbeit darstellt. Der bei weitem größere Teil wird durch die übrigen Unterrichtsfächer geleistet, die auf indirektem Wege nach demselben Ziele hinsteuern, indem sie jede Gelegenheit benutzen, das politische Denken der Schüler zu vertiefen und ihr Urteil zu klären. Dazu sind alle Fächer geeignet und berufen, nicht nur das Deutsche,*) sondern auch jeder Sprachunterricht sowie die Mathematik und die Naturwissenschaft. Jeder, der es unternimmt, die einzelnen Lehrgegenstände daraufhin durchzumustern, wird erstaunt sein über die Fülle des politischen Stoffes, der hier ausgebreitet ist.**) Der moderne Kultur- und Fürsorgestaat entfaltet eben eine so weitverzweigte Wirksamkeit, greift mit tausend Armen in so viel Gebiete ein, daß wir überall Anknüpfungspunkte und Parallelen finden, wenn wir die politische Bildung unserer Schüler

*) Vgl. Stutzer, Schriftl. Arbeiten aus dem Gebiete der Bürgerkunde. Monatschr. 1910. S. 34.

**) Eine solche Betrachtung der Lehrfächer wird in dem kürzlich erschienenen Preisausschreiben der Vereinigung für staatsbürgerliche Erziehung gefordert und hoffentlich in brauchbarer Form geliefert werden.

fördern wollen. Und da in der Erziehung bekanntlich der Umweg oft ergebnisreicher und wirksamer ist als die gerade Straße, so kann es wohl geschehen, daß in einem Fache, das über recht viel Stunden und über einen Lehrstoff von besonderer politischer Bildungskraft verfügt, die Staatsgesinnung der Schüler und ihr politisches Denken stärker beeinflußt wird als im Geschichtsunterricht. Auf dem Gymnasium wird in dieser Hinsicht der griechische und lateinische Unterricht am meisten leisten können wegen der unvergleichlich hohen Bedeutung des antiken Staatsgedankens, der das geistige und leibliche Leben der Bürger völlig beherrschte und deshalb auch die jetzt vor uns ausgebreitete Literatur, nicht nur die geschichtliche und rhetorische, sondern auch die philosophische und dichterische ganz durchtränkt hat. Überall finden wir politische Fragen entweder als Gegenstand der Erörterung oder wenigstens als Hintergrund der Darstellung. Ich erinnere nur aus der poetischen Lektüre an die Ilias und Sophokles' Aias (Konflikt zwischen Heerkönig und Bundesfürsten), an Sophokles' Antigone (Staatsraison und Sittengesetz), König Ödipus (König und Staat), Ödipus auf Kolonos (Staatsschutz der Fremden), Vergils Äneis (Verherrlichung der durch Augustus geschaffenen Staatsordnung), endlich an Horaz, der für unsere Jugend ein politischer Erzieher ersten Ranges ist. Unmittelbarer, wenn auch vielleicht nicht eindringlicher, wirken die Historiker, Redner und Staatstheoretiker. Statt breiter Ausführungen möchte ich an einem Beispiel aus der Praxis des letzten Winters darlegen, wie modern auch auf diesem Gebiet die Alten sind, und die wichtigsten Gedanken der von Wilamowitz mit glücklichem Griff aus der aristotelischen Politik ausgewählten Abschnitte wiedergeben. Sollte einer sich dadurch bestimmen lassen, mit seinen Schülern ebenfalls diese Lektüre zu wählen, so wäre das ein erfreulicher Nebenerfolg.

Wir lesen zunächst aus der Einleitung des aristotelischen Werkes eine Abhandlung über den Ursprung des Staates. Hier stehen, wie in Granit gemeißelt, die beiden gedankentiefen Sätze: „Jeder Staat ist ein Naturprodukt" und „Der Mensch ist vermöge seiner Naturanlage ein staatenbildendes Wesen". Eine genauere Erklärung finden dann die beiden Behauptungen durch die genetische Betrachtung des Staates. Das Element bildet die Familie, gewissermaßen die Urzelle des Staates, in welcher ein doppelter Gegensatz, der zwischen Mann und Frau und zwischen Herrn und Knecht, sich zu höherer Einheit zusammenschließt. Die Familie wächst sich zur Gemeinde aus und aus der Verschmelzung mehrerer Gemeinden entsteht der Staat. Dieser ist ein vollkommener und auf sich selbst beruhender sozialer Verband. Ursprünglich geschaffen zur Sicherung und Bereicherung des äußeren Daseins (τοῦ ζῆν ἕνεκα), dient er tatsächlich höheren Zwecken, nämlich der geistigen und sittlichen Förderung der Bürger, mit einem Wort der Glückseligkeit (τοῦ εὖ ζῆν ἕνεκα). Der Staatlose steht entweder unterhalb der Grenze der Menschheit oder er ist ein übermenschliches Wesen. Nun vermögen zwar auch Bienen und andere Tiere soziale Verbände zu bilden. Aber während bei diesen das Leben lediglich durch Lust- und Schmerzempfindungen und deren Äußerungen geregelt und der Verband durch Triebregungen geschaffen wird, beruht der menschliche Staat auf dem Denkvermögen, das den Menschen befähigt, das Nützliche und Schädliche und damit auch Recht und Unrecht zu unterscheiden. Also wenn

auch der Staat ein Naturprodukt ist, so ist er doch nicht nur instinktiv entstanden, sondern auch das Ergebnis des bewußten Wollens. Ferner ist zu bemerken, daß der Staat zwar der Zeit nach später ist als die Gemeinde und die Familie, aber dem Begriffe (τῇ φύσει) nach ist er früher, wie auch das Ganze früher ist als der Teil.*) Denn das Ganze und der Teil sind zwar relative Begriffe, von denen der eine nicht ohne den andern gedacht werden kann, doch steht das Ganze begrifflich höher, weil von ihm der Teil seine Aktualität, seine Wirksamkeit erhält. Wenn daher der Teil auch nach der Loslösung vom Ganzen wohl noch bestehen kann, so hat er dann doch nicht mehr die Kraft sich zu betätigen. Die abgeschlagene Hand ist zwar noch eine Hand, aber nur dem Namen nach, wie auch die Marmorhand. Es fehlt ihr das Wesen der Hand, die Fähigkeit zu fassen, zu halten, kurz zu wirken. Ebenso fehlt auch dem Staatlosen die Möglichkeit, seinen natürlichen Beruf zu erfüllen. Diese gibt dem Menschen erst der Staat, der somit die Bedingung und Vollendung des menschlichen Lebens und Wirkens darstellt.

Deshalb ist der Schöpfer des Staatsgedankens ein Mann von größten Verdiensten. Denn wie der Mensch in seiner Vollendung das höchste aller Geschöpfe ist, so ist er ohne Gesetz und Recht auch das schlimmste. Denn er hat in seiner Klugheit und Willenskraft (φρονήσει καὶ ἀρετῇ) gefährliche Waffen, die er gleich sehr zu entgegengesetzten Zwecken gebrauchen kann. Daher ist er ohne moralischen Sinn das ruchloseste und wildeste Geschöpf. Es mag zweifelhaft sein, ob Aristoteles bei diesen Worten an das erste Stasimon in Sophokles' Antigone gedacht hat. Jedenfalls werden wir bei der Lektüre nicht versäumen, das herrliche Preislied auf den Kulturfortschritt der Menschheit und besonders die dort verherrlichte Gründung des Staats in den Kreis der Besprechungen zu ziehen.

Wir haben damit in großen Zügen den Gedankengang dieses Abschnitts wiedergegeben,**) der in seiner Geschlossenheit und Klarheit von zwingender Überzeugungs-

---

*) Diese Bemerkung erklärt sich aus der aristotelischen Auffassung von Stoff und Form, von Möglichkeit (δύναμις) und Wirklichkeit (ἐνέργεια oder ἐντελέχεια). Das Nähere gibt Zeller Phil. der Gr. II, 2^3 S. 313 f. Hier nur ein Wort der Erläuterung. Da der Stoff als das Mögliche (δυνάμει ὄν) seine Bestimmung durch die Form, das Wirkliche (ἐνεργείᾳ ὄν) empfängt, so ist die Form auch der Begriff und das Wesen jedes Dinges, ferner der Endzweck und die bewegende Ursache. Denn der Übergang vom Möglichen zum Wirklichen vollzieht sich in der Weise, daß der Stoff durch die Form zu seiner Bewegung und Entwicklung angeregt wird. Bei jeder Bewegung vom Unvollendeten zum Vollendeten ist aber das Vollendete, die Form begrifflich früher. Der Baumeister muß erst die begriffliche Vorstellung eines Hauses haben, ehe er Hand ans Werk legt. Und auch der Staat muß als Formprinzip vorhanden sein, ehe die menschliche Lebensgemeinschaft sich dazu entwickeln konnte. Denn Individuum und Staat stehen in dem Verhältnis von Stoff und Form, von Potentialität und Aktualität.

**) Manche bedeutsame Äußerung des Philosophen mußte dabei übergangen werden, z. B. der Hinweis auf die freie Stellung der griechischen Ehefrau im Gegensatz zu den Barbaren, wo die Frau nichts weiter als Sklavin sei. Der Grund liege darin, daß den Barbaren überhaupt τὸ φύσει ἄρχον, d. h. die natürliche Befähigung zur Unabhängigkeit fehle. Da die Männer selbst Sklavensinn hegten, könnten sie auch keine freien Frauen neben sich dulden. — Es liegt nahe, dabei auch auf die Unterschiede in der Stellung der griechischen Frau selbst aufmerksam zu machen,

kraft ist. Dennoch werden wir an einem Punkte auf Grund der neuesten Forschungen über Aristoteles auch im Unterricht hinausgehen müssen. Der Staat ist tatsächlich nicht nur begrifflich sondern auch zeitlich früher als die Familie und der Einzelmensch. Das hat Eduard Meyer in dem ersten Bande der Geschichte des Altertums (2. Aufl., S. 6) schlagend bewiesen durch den Hinweis darauf, daß die Entstehung und Entwicklung des Menschengeschlechts bei seiner körperlichen und geistigen Beschaffenheit nur möglich gewesen ist unter der Voraussetzung einer irgendwie gestalteten Staatsordnung. Mit dieser Erkenntnis fällt nicht nur die aristotelische Konstruktion, sondern auch die Lehre vom *contrat social*, welche die Entstehung des Staates auf eine vertragsmäßige Unterwerfung der Staatsbürger unter die Staatsgewalt zurückführen will, und auch die sophistische Staatstheorie, die den Staat durch die Knechtung vieler unter den Willen einzelner entstehen läßt. Auf der anderen Seite aber kommt jetzt erst die entscheidende Bedeutung des Staates für das Bestehen des Menschengeschlechts zu voller Klarheit, und es wird nicht mehr vieler Worte bedürfen, um in den Herzen der Schüler die Überzeugung zu begründen:

ἀναρχίας δὲ μεῖζον οὐκ ἔστιν κακόν.

Aus den übrigen Kapiteln sei nur das Wichtigste herausgehoben. Zunächst (S. 152) wird in einem musterhaften Induktionsschluß der Begriff des Staatsbürgers festgelegt, der als Merkmale zwei Grundrechte enthält: die Teilnahme an der Staatsregierung und an der Rechtspflege. Im Anschluß daran wird man den Unterschied zwischen der antiken Form der Demokratie, der unmittelbaren oder autokratischen, in der die Volksgemeinde selbst die Herrschaft ausübt, und der modernen Form, der mittelbaren oder repräsentativen Demokratie, in der die höchste Gewalt in der Hand der Volksvertretung liegt, klarzumachen suchen und dann die Beteiligung der Bürger an der Staatsregierung in allen konstitutionellen Staaten, seien es Monarchien oder Republiken, erläutern. Auch wird es sich empfehlen, einen Blick auf unser Gerichtswesen zu werfen, insofern als auch heute Laienrichter im Schöffen- und Schwurgericht, insbesondere im Handelsgericht herangezogen werden.

Bei der Begriffsbestimmung des Staatsbürgers steht dem Aristoteles offenbar der Athener vor Augen. Doch ist er nicht so engherzig, alle anderen Staatsverfassungen abzulehnen. Vielmehr unterscheidet er drei normale Verfassungsformen (Königtum, Aristokratie und Politie im engeren Sinne) und drei verfehlte (Tyrannis, Oligarchie und Demokratie, auch diese im engeren Sinne). Das Teilungsprinzip bildet der von den Regierenden verfolgte Zweck. Haben diese das Gemeinwohl im Auge, so ist die Verfassung eine normale, jagen sie nur dem eigenen Vorteil nach, so ist die Verfassung entartet. Wir lernen daraus, daß nicht die Verfassungs-

in der Adelszeit und in der Glanzzeit Athens (vgl. Homer und Thuc. II, 45), bei den Athenern und bei den Spartanern. — Bemerkenswert ist auch bei Ar. die Äußerung echt griechischen Nationalstolzes, der in allen Fremden „Barbaren" und Untertanen der Griechen sieht. Endlich die Verachtung der körperlichen Arbeit und die Verteidigung der angeblich in der Natur begründeten Sklaverei, die wir in diesem Abschnitt angedeutet finden, geben guten Anlaß zu sozialen, wirtschaftlichen und ethischen Erörterungen.

form, die doch soviel innere Kämpfe hervorgerufen hat, für die Gesundheit des Staatswesens von ausschlaggebender Bedeutung ist, sondern die Auffassung des Staatszwecks, und können die Betrachtung dieses Kapitels schließen mit der Bemerkung, daß in der Verfassung des Deutschen Reiches alle drei Formen gemischt sind, insofern als in dem Kaisertum das monarchische Element, im Bundesrat das oligarchische, in dem auf dem allgemeinen und gleichen Wahlrecht beruhenden Reichstag das demokratische Element zum Ausdruck kommt.

Einer solchen temperierten Regierungsform redet Aristoteles auch im nächsten Abschnitt das Wort. Er verteidigt zwar das Majoritätsprinzip durch die Erklärung, daß auch dann, wenn jeder einzelne von den vielen kein besonders tüchtiger Mensch ist, doch die Gesamtheit sehr wohl ein besseres Urteil fällen kann als die Besten allein, wie denn ein Picknick meist besser ausfällt als die aus einer Klasse zubereitete Mahlzeit. Denn, wenn sich die Menge als ein Mensch mit vielen Händen, vielen Füßen und vielen Sinnesorganen betrachten läßt, so ist dies auch in bezug auf den Verstand und den Charakter möglich. Aber Aristoteles findet es doch bedenklich, allen den Zutritt zu den höchsten Ämtern zu gewähren. Aus Mangel an Gerechtigkeit und Einsicht werden die vielen hier Ungerechtigkeiten dort Mißgriffe verschulden. Andererseits scheint es gefährlich, sie von allen Ämtern auszuschließen, da aus den Armen und Rechtlosen sich gern die Staatsfeinde rekrutieren. Darum gebe man ihnen nach dem Vorbilde Solons die Teilnahme an der beratenden und richterlichen Gewalt. Denn unfähig zu selbständiger Entscheidung, besitzen sie in der Vereinigung genügendes Verständnis und mögen sogar, wenn einige Tüchtige ihnen beigesellt sind, einen gewissen Nutzen stiften, wie das Schrotbrot nahrhafter ist als das aus reinem Mehl gebackene.

Und auf die Empfehlung einer gemäßigten Regierungsform laufen auch die beiden folgenden Betrachtungen hinaus, von denen die eine sich mit der Aufzählung und Vergleichung der natürlichen Stände im Staate beschäftigt, die andere die mannigfaltigen Formen der Oligarchie und Demokratie in ein übersichtliches Schema ordnet. Dann folgt ein genauer ausgeführtes Bild der extremen Demokratie, das durch den Vergleich mit der Despotie an Kraft und Frische ungemein gewinnt. Dort sind an die Stelle der Gesetze die Volksbeschlüsse getreten, hier die Dekrete. Dort sind die Tüchtigen durch die Demagogen verdrängt, hier durch die Schmeichler. Und wie der Tyrann, der selbst zu herrschen glaubt, tatsächlich von den Schmeichlern beherrscht wird, so meint das Volk alles selbst zu entscheiden, während es nach der Pfeife des Demagogen tanzt.

Diesem Bilde wird nun die Umrißzeichnung derjenigen Staatsform gegenübergestellt, die Politie im engeren Sinne genannt worden ist. Es ist nicht der Idealstaat des Aristoteles, dessen Darstellung in den Büchern VII und VIII der Politik unvollendet geblieben ist, sondern aus der Reihe der unvollkommenen Staaten diejenige Form, die sich von Einseitigkeiten am meisten fernhält und deshalb dem Idealstaat am nächsten kommt.*) Sie beruht auf der numerischen Überlegenheit des wohlhabenden Mittelstandes, der den für die Staaten oft verderblichen Gegensatz zwischen Armen und Reichen auszugleichen vermag. Denn wie die

*) Die Überschrift „der beste Staat" ist irreführend.

Tugend in dem Einhalten der wichtigen Mitte besteht, so verbürgt auch der mittlere Besitz die größte staatsbürgerliche Tüchtigkeit, weil diese Menschen sich am meisten von der Vernunft leiten lassen und am willigsten sich der Obrigkeit unterordnen. Auch verkehren sie gern miteinander, was sehr wichtig ist, da die staatliche Gemeinschaft eine Art Freundschaft darstellt, und sind frei von gegenseitiger Mißgunst und Feindschaft. Daher scheint die Existenz des Staates am gesichertsten, in dem die Mittelpartei entweder allein die Majorität hat oder wenigstens mit jeder der beiden anderen sie erhalten kann und deswegen den Ausschlag gibt. Eine Herrschaft dieser Partei schützt vor politischen Umwälzungen und verleiht der Regierung die längste Dauer, während sowohl die schrankenlose Demokratie wie die Oligarchie leicht zur Tyrannis umschlägt. Für den Wert der Mittelpartei spricht ferner die Tatsache, daß die meisten Gesetzgeber, vor allem Solon, Lykurgos, Charondas, aus ihrer Mitte hervorgegangen sind. Unter ihnen erhält Solon noch ein besonderes Lob, weil er trotz seiner überragenden Machtstellung die mittlere Staatsordnung geschaffen hat.

Diese ist also der Maßstab für die Güte oder Mangelhaftigkeit aller anderen Verfassungen. Jede ist um so besser, je näher sie ihr kommt. Denn da die Verfassungen den sozialen Verhältnissen der Bürgerschaft entsprechen müssen, so sind verschiedene Formen möglich. Es handelt sich dabei immer um einen Ausgleich der qualitativen Faktoren, die durch Freiheit, Reichtum, Bildung, Adel dargestellt werden, mit dem quantitativen Faktor, der Kopfzahl der Bürgerschaft. Die Menge ist dem Adel natürlich quantitativ überlegen, aber qualitativ nachstehend. Ist nun die quantitative Überlegenheit nur im geringen Grade vorhanden, die qualitative Differenz aber sehr groß, so ist eine oligarchische Verfassung berechtigt, im umgekehrten Falle die Demokratie geboten. Doch haben alle extremeren Formen nicht die Festigkeit der Politie, in der die politische und soziale Gerechtigkeit den sichersten Hort hat.

Das sind in großen Umrissen die Gedanken, die der Staatstheoretiker in den ausgewählten Abschnitten niedergelegt hat. Es wird außer der eigenen Erfahrung kaum ein besseres politisches Bildungsmittel geben, als das Durchdenken dieser aus reichstem Beobachtungsmaterial geschöpften und mit besonnenem Urteil abgewogenen Theorien. Daß unsere Schüler dafür reif genug sind, hat mir das lebhafte Interesse und die verständige Auffassung häufig bewiesen. Wie tief die politischen Lehren in ihren Herzen Wurzel geschlagen haben, muß die Zukunft offenbaren.

Berlin. Adolf Busse.

Der Gymnasialunterricht in den beiden klassischen Sprachen und die Sprachwissenschaft.

Unter diesem Titel hat soeben Karl Brugmann eine Schrift veröffentlicht, die nicht verfehlen wird, die Teilnahme zu wecken, die einer wichtigen Sache, von einem bedeutenden Wortführer vertreten, zukommt. Sprachwissenschaftliche Beseelung und Durchleuchtung des grammatischen Schulunterrichts in viel ausgiebigerem Maße, als zurzeit üblich, nach dem heutigen Stande der Sprachwissenschaft ist das

eine der dringlichsten Forderungen, die der Freund gesunden Fortschrittes auf dem Gebiete des griechischen und lateinischen Unterrichtes zu erheben hat. Und zwar gilt das ganz besonders auch für die höheren Klassen, die jenes kostbaren Belebungs- und Bildungsmittels mehr noch als die elementaren Stufen bedürfen und entbehren. Wir sind gewiß, daß Brugmann mit seiner Forderung die wärmste Zustimmung finden wird, auch von seiten der Fachvertreter der klassischen Philologie, die den alten (aber nicht allein durch ihre Schuld so langlebigen) Widerstand gegen die glänzend entwickelte Nachbarwissenschaft längst abgetan haben.

Wenn ihre Teilnahme im allgemeinen weniger tätig sich erweist, als die der Germanisten und der Romanisten, so möchte unter den Gründen, die Brugmann dafür anführt, mehr noch, als von ihm geschieht, die Tatsache zu betonen sein, daß die klassische weit weniger als die genannten zwei Philologien auf Sprache und Literatur sich zu beschränken in der Lage ist. Sie hat bekanntlich, und nicht erst seit gestern, Ernst gemacht mit der Forderung einer umfassenden „Kulturwissenschaft". Der klassische Philologe muß notwendig dem Sprachstudium viel Zeit und Arbeit entziehen, die er den übrigen Geisteserzeugnissen des Altertums, neben Sprache und Literatur, zu widmen hat. Trotz aller unvermeidlichen Arbeitsteilung verlangen Kunst und Religion, Philosophie und Wissenschaft, Staat, Recht und Sitte eine möglichst weitgehende Berücksichtigung, dazu auch die Landeskunde und die Geschichte, und obendrein haben wir es gleich mit zwei, und zwar mit zwei ungewöhnlich reichhaltigen und ungewöhnlich langlebigen Kulturen zu tun. Da ist es begreiflich, daß in der Tat eine genügend enge Fühlung mit der Sprachwissenschaft zu halten uns schwerer fällt als solchen Philologen, in deren Arbeitskreis Sprache und Literatur die alte Vorherrschaft weitaus ungestörter sich erhalten haben. Trotzdem fehlt es, wie auch Brugmann betont, in unseren Reihen keineswegs an Männern, die in beiden Lagern als vollgültige Werkgenossen anerkannt sind.

Sicher ist indessen, daß der klassisch-philologische Universitätsunterricht im allgemeinen, nach dem Durchschnitt betrachtet, von sich selber aus gegenwärtig seinen Zöglingen das erforderliche Maß sprachwissenschaftlicher Schulung mitzugeben außerstande ist. Abhilfe tut not, soll anders der junge Nachwuchs eine der wichtigsten Reformen durchzuführen vermögend sein. Und man wolle nicht vergessen, daß die Hauptaufgabe dieses Nachwuchses im Lehramt zumeist für eine lange Reihe von Jahren eben der grammatische Unterricht bildet. Gewiß, die Forderung Brugmanns ist vollberechtigt, es möchten die Vertreter der Sprachwissenschaft ausgiebiger und wirksamer, als es jetzt der Fall ist, an der Vorbildung der künftigen Gymnasiallehrer beteiligt werden. Allzu sehr beruhte bis jetzt der Betrieb linguistischer Studien durch die Altphilologen auf Zufallsmomenten, persönlicher Neigung der einzelnen, besondrer Zugkraft eines besonders geistvollen und geschickten Dozenten, mehr oder minder nachdrücklicher Mahnung durch die Vertreter der klassischen Philologie selbst usw.

Das muß anders werden. Darin hat Brugmann unzweifelhaft recht. Aber gegen seine Abhilfevorschläge müssen wir Widerspruch erheben. Auch Brugmann greift, Gott sei's geklagt, zu der verwünschtesten aller Panazeen: Umwandlung der Sprachwissenschaft in ein Examensfach.

Er schlägt hierbei zur Auswahl eine mildere und eine schärfere Kur vor, wobei er nicht verhehlt, daß er der zweiten den Vorzug gibt. Nach dem ersten Vorschlage sollen die freiwilligen Linguisten in der Staatsprüfung Gelegenheit erhalten, sich über ihre sprachlichen Sonderkenntnisse auszuweisen. „Und man müßte bei der Gesamtbeurteilung der Prüfung besonders tüchtige Kenntnisse in dieser Disziplin gegenüber etwaigen minder umfassenden Kenntnissen in dieser oder jener anderen Spezialität in der gleichen Weise gutschreiben, wie solche Ausgleichung innerhalb derjenigen Spezialfächer, die bisher beim Examen der klassischen Philologen allein Prüfungsgegenstand gewesen sind, immer schon üblich war." Hierbei ist, meine ich, der große Unterschied übersehen, der zwischen einer Kompensation besteht, die e i n Fachvertreter innerhalb seines Faches vornimmt (eine geläufige Begleiterscheinung jedweder Prüfung überhaupt) und einer solchen Kompensation, über die sich zwei Fachvertreter zu einigen haben. Ich kann mir nicht vorstellen, daß die Übereinstimmung darüber stets leicht herbeizuführen sein würde, ob die ausgleichfordernden Mängel auf dieser Seite auch leicht genug, die ausgleichspendenden Vorzüge auf der anderen Seite auch groß genug waren, um überhaupt den Ausgleich zu rechtfertigen. Zu dem Erfordernis persönlichen Entgegenkommens gesellt sich die Schwierigkeit, daß die gesonderten Fachvertreter hierbei doch wieder in e i n e m Fache sich begegnen müssen und zwar auf einem Teilgebiet, auf welchem sie beide sich gegenseitig zwar unentbehrlich, aber anderseits in Methode und Betrachtungsweise auch wieder grundverschieden voneinander sind. Und schließlich: wie sollte das Ergebnis im Prüfungszeugnis zum Ausdruck gebracht werden? Es muß doch auch künftighin solche Philologen geben, die ein gleiches Maß ehrlicher Arbeit einem anderen Einzelgebiet ihres Studienbereiches zuwenden, vielleicht gleichfalls einem solchen, dessen besonders hoher und unmittelbarer Wert auch für das künftige Lehramt unbestreitbar ist. Mit welchem Rechte erhielte nun jener andere ein durch besonders gebuchtes Plus gekennzeichnetes Vorzugszeugnis, das diesem versagt bliebe?

Dies sind Bedenken, die auch der mildere Vorschlag Brugmanns hervorruft. Aber Brugmann fährt fort: „Richtiger ist es offenbar, in Anbetracht der Wichtigkeit des Faches der Sprachwissenschaft auch schon für die Ausbildung des klassischen Philologen als solchen, wenn von jedem Kandidaten der klassischen Altertumswissenschaft der Nachweis von Kenntnissen in den Grundfragen der Sprachwissenschaft und in der entwicklungsgeschichtlichen Grammatik des Griechischen und des Lateinischen verlangt wird," und zwar, soweit nicht jene obengenannten Philologen zur Verfügung stehen, die in beiden Sätteln gerecht sind, in einem besonderen, vom Vertreter der Sprachwissenschaft als Examinator abzuhaltenden Prüfungsteile.

Hiergegen muß nach meiner Ansicht ein lauter und nachdrücklicher Protest erhoben werden. Wahrlich nicht aus kurzsichtigem Eigensinn oder Eigennutz, wie ihn Meringer in einer ohne Not boshaften Bemerkung den klassischen Philologen zutraut (von Brugmann zitiert, S. 6), sondern einfach aus Gründen der Menschlichkeit. Man muß keineswegs zu den hygienisch verängstigten Zeitgenossen gehören, man kann durchaus der Ansicht sein, daß gesunde junge Männer — und nur solche dürfen den Maßstab darbieten — bei vernünftigem Kräftehaushalt

während der Studien und im Examenssemester bei den gegenwärtigen Prüfungsanforderungen trotz ihrer Höhe ohne schwere Erschütterungen und nervöse Katastrophen recht wohl durchhalten können, und doch — hoch, sehr hoch sind diese Anforderungen, das ist gewiß. Der Fachvertreter übersieht zu leicht das Vielerlei, das gleichzeitig vom Kandidaten zu leisten ist. Das Maß ist nahezu voll; auch der ordentlichste Kandidat kann gelegentlich bis hart an die Grenze seiner Leistungsfähigkeit gelangen. Jedes Mehr ist von Übel. Wer Gelegenheit zu ausgiebigerer Beobachtung hat, wird das bestätigen. Ohne Not ein volles obligatorisches Prüfungsfach hinzuzufügen, sollte man sich gründlichst besinnen.

Ohne Not! Denn es geht auch anders. Eben hierauf möchte ich aufmerksam machen, indem ich von einer Einrichtung Kenntnis gebe, die vom Sommer 1910 ab an unserer Gießener Ludwigsuniversität ins Leben treten und hoffentlich sich bewähren wird.

Unser philologisches Seminar schließt einen Unter- und einen Oberkurs an das in üblicher Weise eingerichtete Proseminar. Man wird durch eine Bewerbungsarbeit Mitglied zunächst des Unterkurses, der ebenso wie der andere den herkömmlichen *numerus clausus* hat, und rückt, meist nach zwei Semestern (seltener schon nach einem) je nach dem Freiwerden der Plätze in einer durch den Wert der Aufnahmearbeit bestimmten Folge vorwärts. Während nun am ersten Kurs beide Direktoren beteiligt sind mit je einer zweistündigen Wochensitzung, entfiel bisher auf den Unterkurs nur e i n e solche, da die zwei Direktoren abwechselnd diesen Kurs und das Proseminar versorgen. Eben dieser Umstand bot die Möglichkeit, unter freundnachbarlicher Hilfeleistung A. Waldes eine Einrichtung zu treffen, die hinsichtlich ihrer Wirksamkeit und Zweckmäßigkeit wohl sicher jedem Examenszwangsverfahren vorzuziehen sein dürfte. Die Mitglieder des Unterkurses sind künftig als solche ipso iure zugleich Mitglieder einer besonderen Abteilung des sprachwissenschaftlichen Seminares und vereinigen sich unter Waldes Leitung wöchentlich zu einer zweiten zweistündigen Übung, wofür es bekanntlich an geeignetem Stoffe nicht fehlt. Die Vorteile liegen auf der Hand. Dem Studierenden stellt sich, auch ohne Prüfungszwang, das Nachbarfach als ein gleichberechtigtes dar. Er sieht es in festem Wechselverhältnis und gleichsam offiziell in den Studienbetrieb eingegliedert. Ob er will oder nicht, er muß es, ohne darum gefragt zu werden, eine Zeitlang auf sich wirken lassen. Selbst wenn diese Wirkung auf das Minimum sich beschränken sollte, ist's ein Gewinn. Aber es bedeutet auch ohnedem was, daß auf diese Weise der Linguist Jahr für Jahr einen Stamm von ausgelesenen und in festem Verbande zu gemeinschaftlicher und geregelter Arbeit vereinigten Leuten in die Hand bekommt. Das bietet ohne Zweifel die Möglichkeit anzuregen und Grundlagen zu schaffen, eine Möglichkeit, die bei richtigem Betrieb unweigerlich auch den Vorlesungsbesuch und überhaupt die Teilnahme für die sprachwissenschaftlichen Studien nicht anders als günstig beeinflussen kann.

Bei gutem Willen dürfte sich diese oder eine ähnliche Einrichtung auch anderswo einführen lassen. Mir hat der Wunsch die Feder in die Hand gedrückt, daß dies geschehe und daß dadurch eine drohende Neubelastung der Examensopfer verhütet werden möge. Die Chinoiserie des Prüfungselends macht ohnehin Miene, sich immer weiter auszudehnen. Die Sprachwissenschaft ist bekanntlich nicht

das einzige Fach, das den Notschrei nach Teilnahme am Staatsexamen erschallen läßt. Es ist fast so, als sollte der alte Polizeistaat eine alle Menschenfreunde betrübende und keineswegs selige Urständ in der Gestalt eines Examensstaates feiern.

Gießen. Otto Immisch.

Die Zäsuren des Hexameters und des Trimeters.

Als ich neulich bei Gercke und Norden in Bickels Metrik las, um von den neuen metrischen Theorien etwas zu lernen, überkam mich die Erinnerung, wie schwer es doch den Schülern seit dem Aufhören eigner Versbauversuche fällt, so einfache Dinge wie die Zäsuren des epischen Hexameters fest zu behalten. Jede neue Generation war unsicher darin und mußte von neuem belehrt werden. Das wird schwerlich heut viel anders sein, und dies veranlaßt mich, eine Theorie mitzuteilen, die sich mir aufgedrängt hat. Vielleicht hat sie nicht bloß praktischen Wert.

Was ist doch eine Zäsur? Der Einschnitt, den das Wortende in den Versfuß macht. Dann hat aber jeder einzelne Vers recht viele Zäsuren, und so werden in G. Hermanns Elementa wirklich s e c h z e h n Zäsuren des Hexameters behandelt. Dabei müssen ja wohl auch fünf Diäresen sein, denn eigentliche Zäsuren kann es nur elf geben. Zäsuren im engeren Sinne aber sind nur solche Einschnitte des Wortendes, die mit einer gewissen Regelmäßigkeit in vielen Versen wiederkehren. Und diese Hauptzäsuren sind nur die bekannten drei, und sie gruppieren sich um die Mitte des Verses. Ihre Stellen sind gerade die, wo vor oder hinter der Versmitte ein Wort enden kann. Soll das Zufall sein? Wie ist's beim jambischen Trimeter? Genau das Gleiche! Die beiden Hauptzäsuren fallen vor und hinter die Versmitte. Schon diese Beobachtung allein — sie wird ja von vielen gemacht sein — gibt eine einfache Handhabe zur Einprägung.

Wie steht's denn aber um die Diärese in der Versmitte? Sie ist verpönt! Marius Vict. 2516 bemerkt unter den Fehlern des Hexameters: *observatur ne tertius pes verbum finiat versumque a se diducat.* Von diesem Gesetz gibt es nur sehr vereinzelte Ausnahmen. Erst die spätesten Griechen lassen hier eine selbständige Diärese zu (Roßbach und Wesphal, Metrik 14). Was liegt nun näher als dies Gesetz, das vom Trimeter bekanntermaßen ebenso gilt, mit den Stellen der Zäsuren in Verbindung zu bringen? Wenn das Wortende am Schlusse des dritten Fußes gemieden wurde, so mußte es ja doch wohl in nächste Nähe dieses Schlusses fallen, und so mußten die bekannten Zäsuren sowohl im Hexameter wie im Trimeter entstehen. Dann hätten sie den Zweck, nicht sowohl den Vers zu teilen, sondern vielmehr ihn zusammenzuhalten und die Gleichförmigkeit zu verhindern, die uns am französischen Alexandriner so wenig angenehm berührt.

Demgegenüber lese man, was die Handbücher über Zweck und Entstehung der Zäsuren bieten. Roßb. Westph. 13: „Wie nämlich der ersten Hauptarsis eine Verspause vorausgeht, so tritt vor der zweiten Hauptarsis eine Wortzäsur ein, in welcher sich die Stimme die nötige Kraft für die stärkere Intension der Arsis

sammeln kann." Wie künstlich! Man braucht innerhalb der Reihe gar nicht von neuem Atem zu holen. Christ[2] 168 und Gleditsch 115 nehmen die Theorie wieder auf, die einst Bergk begründet, aber dann zurückgezogen hatte, daß aus den Zäsuren die kleineren Reihen, aus denen der Hexameter entstanden, erkennbar seien. Bei den wechselnden Stellen der Zäsur ein heikles Ding! Die antiken Metriker begnügen sich den Tatbestand festzustellen. Auch bei Bickel finde ich keine Erklärung. Metrischer Studien kann ich mich nicht rühmen. Der Gedanke ist mir in der Praxis des Unterrichts gekommen. Um so mehr würde ich mich freuen, wenn er Anklang fände.

Breslau. Th. Thalheim.

Mehr physiologische, weniger technologische Chemie in der Schule.

Der Erlaß des Kgl. preußischen Kultusministeriums vom 15. März 1908 über Zulassung biologischen Unterrichts in den oberen Klassen höherer Lehranstalten erweckte bei uns Biologen zunächst wohl zu große Hoffnungen. Es war die Einführung dieses Unterrichts noch an zu vielerlei Bedingungen geknüpft. Sie ist infolgedessen noch nicht so oft erfolgt wie wir zuerst hofften.*)

Der Hauptgrund für die noch geringe Ausführung jenes Erlasses wird sicher in der Schwierigkeit der Erlangung von Zeit zu suchen sein.

Selbst in der Reichshauptstadt, in der man uns Provinzialen doch mit gutem Beispiel vorangehen müßte, jedenfalls leichter Mittel für die Durchführung von Neuerungen im Unterricht erlangt, als an kleinen Provinzschulen, ist der Erfolg in der Beziehung noch ein geringer, wie ich in der Sitzung der Berliner Ortsgruppe des „Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts" am 9. Oktober 1909 zu meinem Erstaunen hörte. Nur verhältnismäßig wenige Anstalten Berlins haben in der Beziehung Versuche gemacht, meist ist dort, soweit überhaupt biologischer Unterricht auf der Oberstufe vorliegt, eine Stunde freiwilligen (nicht pflichtgemäßen) Unterrichts in einigen Klassen eingeführt. Im Gegensatz dazu hob in jener Sitzung Bastian Schmid hervor, daß er am

---

*) Den Stand der diesen Unterricht besonders fördernden Schülerübungen am 1. Mai 1909 hat Herr Geheimrat Norrenberg in der „Monatschrift für höhere Schulen" (Sept./Okt. 1909) dargestellt. Es wäre dankenswert, wenn seitens des Ministeriums einmal festgestellt würde, wie weit eine Einführung der Biologie auf der Oberstufe überhaupt möglich wäre; dies könnte geschehen, indem an alle Vollanstalten Fragebögen geschickt würden, in denen anzugeben wäre, ob Lehrer mit voller Fakultas in Biologie vorhanden wären und in welcher Zahl und welche von diesen bereits in einem Fach, das nahe Beziehungen zur Biologie zeigt (Physik, Chemie, Erdkunde) in den oberen Klassen unterrichten. Diese würden einen Anhalt geben, wie weit der Unterricht überhaupt durchführbar wäre und wie weit er bei der jetzigen Stundenverteilung im Anschluß an andere Fächer möglich wäre. Der Kuntze-Kalender reicht leider zu soleher Untersuchung nicht aus, weil darin auch Fakultäten für mittlere Klassen mit angeführt sind.

Realgymnasium in Zwickau zwei Wochenstunden Biologie durch alle Klassen erreicht habe, aber nur dadurch, daß auf der Oberstufe gegabelt würde, eine sprachlich-geschichtliche und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung in jeder Klasse eingerichtet wäre, von denen die letzte also Biologie ausreichend habe.

Sowohl freiwilliger Unterricht in diesem Fache, durch den dann die Stundenzahl der an ihm teilnehmenden Schüler vermehrt wird, als anderseits Einführung des Unterrichts in diesem Fache nur für eine Abteilung der oberen Klassen sind nur Notbehelfe. In beiden Fällen werden vorwiegend solche Schüler an dem Unterricht teilnehmen, die ihn für ihre weitere Ausbildung brauchen zu können glauben, also künftige Naturwissenschafter oder Mediziner, oder solche, welche schon vorher besonderes Interesse dafür haben, also auch sonst sich selbständig weiter gefördert hätten. Für die letzten wäre wenigstens der Unterricht ein guter Ersatz für oft mit wenig Sorgfalt bearbeitete volkstümliche Bücher über unser Fach. Für die Schüler der ersten Gruppe ist er aber weniger notwendig als für alle anderen Schüler; denn es soll nicht durch diesen Unterricht der Universität vorgearbeitet werden; es soll vielmehr dadurch dafür gesorgt werden, daß alle Gebildeten die biologischen Fragen verstehen lernen, die für jeden Menschen wichtig sind, welchen Beruf er auch ergreifen möge. Daß es aber jetzt mit der biologischen Bildung bei den sogenannten Gebildeten traurig steht, erfährt man nur zu oft. In der Unterhaltung mit unseren rein philologisch weitergebildeten Berufsgenossen stoßen wir Lehrer der Naturwissenschaften häufig auf furchtbare Unkenntnis in unseren Fächern. Wenn uns von ihrer Seite auch in ihren Gegenständen ebenfalls erhebliche Lücken nachgewiesen werden,*) so möchte ich doch glauben, daß diese sich im Leben nicht derartig geltend machen, wie die in den Naturwissenschaften, die in allen Zweigen des Lebens heute von ungeheurer Bedeutung sind.

Gerade das Verständnis für die Fragen des eigenen Lebens, für die Gesundheitslehren, ist es in erster Linie, das uns Biologen veranlaßt hat, einen Unterricht über den menschlichen Körper da zu verlangen, wo dieser auf physikalische und chemische Kenntnisse aufgebaut werden kann. Trotzdem nun sehr viele Philologen wohl den Mangel in ihrer eigenen Bildung einsehen, werden sie doch schwerlich freiwillig uns Unterrichtsstunden überlassen, die bisher den Sprachen zugewiesen waren, und ähnlich steht es mit den Lehrern der anderen Fächer!**) Fast alle haben Mühe, in der ihnen eingeräumten Zeit das zu erreichen, was von ihnen gefordert wird. So ist auch von den anderen Naturwissenschaften keine Stunde zu entbehren. Die Chemie ist, wenigstens auf den Realgymnasien, mit Stunden spär-

*) Mir sagte z. B. einmal ein klassischer Philologe, der wußte, daß ich von einer Realschule I O. vorgebildet sei, er könne einen Menschen nicht für gebildet halten, der nicht den Homer im Urtext lesen könne. Als ich ihm Shakespeare als Gegenstück vorhielt, bezweifelte er, daß dieser mit Homer zu vergleichen sei. (Ob er wohl Shakespeare so genau kannte, um einen Vergleich überhaupt ziehen zu können? Mtth.)

**) Am Realgymnasium würde wohl am leichtesten noch in der Mathematik eine Stunde entbehrt werden können, denn da wird doch vieles durchgenommen, was hernach vollkommen in Vergessenheit gerät, für die, welche die Mathematik nicht weiter verwenden. Die Unterrichtskommission der Naturforscherversammlung, die auch bedeutende Mathematiker enthielt, hat ebenfalls auf dieses Fach zur Erlangung der Stunden für Biologie auf der Oberstufe hingewiesen.

lich bedacht, zumal da durch die praktischen Übungen viel Zeit in Anspruch genommen wird, die das Fortschreiten im theoretischen Gange hemmt, wenn diese Übungen auch anderseits eine wesentliche Unterstützung für das Gedächtnis und für das Verständnis sind. Physik aber ist, da entwickelnder Unterricht darin betrieben werden kann, wie in gleichem Maße vielleicht nur noch in der Erdkunde, ein so wichtiges Unterrichtsfach, daß man ihm keine Stunde entziehen dürfte, ganz abgesehen davon, daß fast alljährlich durch neue Entdeckungen von großer Bedeutung ihr Unterrichtsstoff wächst. Es wird daher, solange wie die Anforderungen in keinem der anderen Fächer durch behördliche Vorschriften herabgemindert werden, schwerlich an Erlangung von Pflichtstunden für Biologie auf der Oberstufe zu denken sein. Daher müssen wir Lehrer der Biologie für diese Zwischenzeit nach anderen Mitteln suchen, wenn wir nicht ganz darauf verzichten wollen, eine einigermaßen ausreichende biologische Bildung unseren abgehenden Primanern mit auf den Lebensweg zu geben. Einige der wichtigsten Fragen können wir aber auch im Rahmen des heutigen Lehrplans an allen Realanstalten im Chemieunterricht streifen. Diese stärker zu betonen als meist bisher der Fall war, dazu möchte ich die Fachgenossen hierdurch auffordern. Es ist die Gelegenheit ähnlich in der Physik, aber Physik und Biologie liegt weniger häufig in einer Hand als Chemie und Biologie, daher wende ich mich vorwiegend an die Berufsgenossen, die gleich mir in erster Linie Biologen sind, aber den Chemieunterricht auf der Oberstufe erteilen. Natürlich wäre es falsch, wenn wir unter dem Namen Chemie in Biologie unterrichten wollten, aber beide Fächer haben viele Berührungspunkte.

Es ist einerseits der Lehrstoff in der Chemie nicht so genau vorgeschrieben, daß nicht in der Auswahl dem Lehrer ein großer Spielraum bliebe, anderseits lassen sich die Grundlehren der allgemeinen Chemie an sehr verschiedene Einzelheiten anknüpfen, aus diesen ableiten, an ihnen befestigen, und die allgemeinen Gesetze zu lehren, nicht zahlreiche Einzelheiten einzuprägen, ist unsere Hauptaufgabe in der Chemie. Benutzen wir daher hierzu vorwiegend die Stoffe, die in dem Leben der Menschen, Tiere und Pflanzen eine Hauptrolle spielen, bevorzugen wir p h y s i o l o g i s c h e C h e m i e! Diese bildet keineswegs einen neuen Lehrstoff, sondern in allen Chemiebüchern wird sie berücksichtigt, nur nicht immer genügend stark den anderen Lehrstoffen gegenüber betont. Schon bei der Besprechung des Sauerstoffs und Kohlendioxyds haben wir Gelegenheit, biologische Fragen, die in den mittleren Klassen nicht genügend erörtert werden konnten, den Schülern klar zu machen. Der Stickstoff und alle anderen wesentlichen Pflanzennährstoffe geben Gelegenheit, die Bedeutung der Düngung und damit die Pflanzenernährung zu besprechen, und ähnliche Fragen lassen sich an das Wasser, an die Besprechung der Erscheinungen bei der Auflösung der Salze usw. anschließen, während Kohlenoxyd, Rauch usw. Gelegenheit bieten, auf Blutkreislauf und Atmung kurz wieder einzugehen, das früher darüber Gelernte auf chemischer Grundlage zu erweitern. Aber weit mehr als die stark bevorzugte anorganische Chemie zeigt Verbindung von Chemie und Biologie die mit Unrecht vielfach auf den Schulen stark vernachlässigte organische Chemie. Daher meine ich, muß diese stärker betont werden. Selbstverständlich muß erst eine Grundlage durch die anorganische Chemie gelegt werden, bevor man die organische aufbauen kann.

Aber so viele Einzelheiten aus der anorganischen Chemie, wie sie die meisten Schulbücher bieten, sind nicht annähernd nötig. Einer unserer bedeutendsten Chemiker, Wilhelm Ostwald, hat kürzlich in seiner für Schulen bestimmten „Einführung in die Chemie" (Stuttgart 1910) gezeigt, wie verhältnismäßig wenige Einzeltatsachen aus der anorganischen Chemie nötig sind, um die wichtigsten allgemeinen Gesetze abzuleiten. Beschneiden wir diesem vorzüglichen Vorbild entsprechend unseren Lehrstoff in der Schule, so wird Zeit für organische Chemie gewonnen. Wie dies möglich ist, werde ich hernach noch weiter zeigen.

Die organische Chemie hat noch vor der anorganischen den Vorzug, daß sie sich leichter einprägt. Das merken nicht nur wir Lehrer bei unseren Vorbereitungen für den Unterricht, wieviel leichter die Formeln aus der organischen Chemie haften als die aus der anorganischen, sondern das haben mir auch Primaner ausdrücklich bezeugt; es ist eben die organische Chemie mehr zum Verständnis zu bringen, während in der anorganischen vieles nur gedächtnismäßig angeeignet wird.

Der Grund, warum die organische Chemie so sehr in Mißkredit gekommen, ist die Unzahl der künstlich erzeugten Stoffe und die Unmöglichkeit, Tausende von Summenformeln zu behalten. Aber dies kommt für die Schule nicht in Betracht; da muß der Stoff sorgfältig gesichtet werden, und soweit wie Formeln überhaupt einzuprägen sind, wird es sich meist (wenn auch nicht ausschließlich, z. B. bei Kohlehydraten) um Konstitutionsformeln handeln, die, wenn sie einmal wirklich verstanden sind, weit leichter haften.

Für die Auswahl der Stoffe kommt wieder zunächst die Rücksicht auf die Ernährung der Lebewesen in Betracht. Daher werden Fette, Kohlehydrate*) und Eiweißstoffe die Hauptgruppen von Körpern sein, deren Zusammensetzung verstanden werden muß. Nun wird jeder Chemiker einwenden, die Konstitution dieser Stoffe, namentlich der der letzten Gruppe, ist noch lange nicht genügend aufgeklärt. Aber soweit wie diese für die Schule in Betracht kommt, ist sie geklärt. Um den Bau der Fette**) zu verstehen, muß der der Säuren, vor allem der Fettsäuren, und der des Glyzerins, also eines Alkohols, vorher besprochen sein, also müssen diese Gruppen von Körpern und ihre Vereinigung zu Estern, die, wenn mit Verhältnissen in der anorganischen Chemie verglichen, leicht verstanden wird, behandelt werden. Die Kohlehydrate verlangen die Kenntnis der unmittelbar an die Alkohole sich anschließenden Aldehyde und Ketone; die genaue Konstitution der Polysaccharide ist allerdings noch zweifelhaft, aber ihre Rückführung auf Monosaccharide leicht; hierbei sind Summenformeln nötig; auch wird man höchstens an ein bis zwei Beispielen unter den Monosacchariden die Konstitution erläutern. Die Behandlung der Eiweißstoffe in der Schule hat aber Kautzsch

---

*) Für diese wäre in der Schule passend der Gesamtname Zuckerstoffe einzuführen, da sie sich alle auf Zuckerarten zurückführen lassen und anderseits der Name Kohlehydrate zu der falschen Vorstellung verleitet, als sei Wasser unmittelbar an Kohlenstoff gebunden; es sind nicht so einfache Beziehungen wie zwischen den Hydraten und Anhydriden der anorganischen Chemie hier vorherrschen.

**) Von den, diesen nahe verwandten Phosphatinen wäre vielleicht das Lezithin seiner Wichtigkeit wegen für das Leben der Tiere und des Menschen daran anzuschließen.

in „Natur und Schule“ (V, 1906, S. 195 ff.) so gut gezeigt, daß nur ein kurzer Hinweis darauf an dieser Stelle genügt; für das Verständnis ihres Aufbaus ist vor allem das einiger Amido-Derivate nötig. Einige von diesen, wie das Asparagin, sind aber auch für das Verständnis der Nahrungsverarbeitung in den Pflanzen unbedingt zu behandeln; in dieser Beziehung kämen dann zweibasige Säuren, vor allem Oxalsäure, noch in Betracht. Seiner Bedeutung wegen in der Heilkunde würde natürlich auch der Äthyläther und im Anschluß daran die ganze Gruppe der Äther zu besprechen sein. An diesen und den Alkohol oder einige Alkaloide ließe sich dann auch die Bedeutung der Gifte und Arzneien erklären, zeigen, daß Stoffe die in geringen Mengen verwendet anregend wirken, in großen Mengen höchst schädlich sein können. Wenn da der „Säuferleber“ gedacht würde, könnte man zwar dadurch wohl schwerlich dem Alkoholmißbrauch auf den Hochschulen entgegen steuern, aber doch den einen oder anderen Schüler vor zu starker Übertreibung in dieser Hinsicht während seines späteren Lebens eindringlich warnen.

Wenn außer diesen Gruppen von Verbindungen und den selbstverständlich den Ausgang in der organischen Chemie bildenden Kohlenwasserstoffen, von denen übrigens einige schon immer in der anorganischen Chemie behandelt wurden, etwa noch einige Benzolderivate und einige (auch schon aus den vorigen Gruppen auswählbare) Verbindungen mit asymmetrischen Kohlenstoffatomen besprochen würden, wäre damit im wesentlichen das bezeichnet, was aus der organischen Chemie auf der Schule nötig ist. Diese letzten Gruppen von Verbindungen sind mit Rücksicht auf die allgemeine Chemie zu besprechen, um zu zeigen, daß die Konstitutionsformeln nicht reine Hirngespinste sind, sondern sich auf Tatsachen aufbauen. Um zu beweisen, daß die Konstitution einer Verbindung ihre Verwendbarkeit oder Vermeidbarkeit bisweilen erklärt, pflege ich zwei Beispiele zu verwenden. Zunächst zeige ich, daß die Zusammensetzung des in der Diät der Zuckerkranken vielfach verwendeten Saccharins trotz des süßen Geschmacks eine wesentlich andere ist, als die der Zuckerarten, daß es daher zur Ernährung von Zuckerkranken benutzt werden kann, während die nicht süß schmeckende Stärke wegen ihrer nahen Beziehungen zum Zucker leicht bei reichlichem Gebrauch in solchen übergeht. Anderseits weise ich auf die außerordentlich nahen Beziehungen in der Konstitution zwischen Harnsäure und Koffein hin, die uns lehren, daß solche, welche an Überschuß von Harnsäure leiden, möglichst Kaffee vermeiden müssen. Natürlich lassen sich diese Beispiele durch andre ersetzen; ich erwähne sie nur, um zu zeigen, daß die Kenntnis der Konstitution der Körper für ihre physiologische Wirksamkeit wichtig ist, daß vielleicht manchmal die Ärzte weniger Fehler machen würden, wenn sie besser über die Zusammensetzung der von ihnen verordneten Nähr- und Heilmittel unterrichtet wären; es zeigt dies, daß Physiologie und Chemie eng verknüpft sind.

Bisher hat die Wissenschaft noch lange nicht alles geklärt, sind wir z. B. über die Zusammensetzung der Enzyme oder Fermente noch ganz im unklaren. Dieser Stoffe kann daher nur im allgemeinen gedacht werden, etwa in ähnlicher Zusammenfassung über Verdauung und Stoffwechsel, wie sie John auf den letzten Seiten der großen Ausgabe seiner Schulchemie (Leipzig 1909) gibt. Eine solche Zusammenfassung durch biologische Abschnitte, am Schluß, die gleichzeitig zeigen, daß die

Aufgabe keineswegs erschöpft ist, sondern noch viele offene Fragen vorliegen, ist wohl angebracht, aber sonst muß der Unterricht rein chemisch bleiben, so lange nur für Chemie die Stunden bestimmt sind. Daher ist auch bei der organischen Chemie ein zu weites Abschweifen in die Technologie, z. B. bei der Darstellung der Spirituosen, der Essigsäure usw. nur dann angebracht, wenn man eine diesen Zwecken dienende Fabrik den Schülern zeigt. Für die genannten Zwecke findet sich ja vielfach Gelegenheit dazu.

Weit weniger angebracht sind aber zu weite technologische Exkurse in der anorganischen Chemie, da man nur die wenigsten Darstellungsarten den Schülern vorführen kann, und die meisten Einzelheiten nur kurze Zeit im Gedächtnis haften. Vor allem gilt dies von den vielfachen Gewinnungsweisen der Metalle. Eine wird meist genügen.

Wenn z. B. in dem sonst gewiß nicht schlechten Lehrbuch der anorganischen Chemie von Lorscheid vier verschiedene Gewinnungsarten von Kupfer, fünf von Silber genannt werden, so ist das sicher zu viel des Guten. Aber immerhin kann der Lehrer hier leicht eine Auswahl treffen, braucht nur die Art zu besprechen, welche etwa in seiner Gegend oder überhaupt die wichtigste ist; es wäre das dann nur eine unnötige Vergrößerung des Umfangs der Lehrbücher. Weit schlimmer ist es, wenn bei einer Gewinnungsart zu sehr auf Einzelheiten eingegangen wird, da dann zur Wiederholung die Schüler doch die ganzen Abschnitte durchlesen müssen und diese schwerlich immer richtig das Wesentliche vom Unwesentlichen scheiden. Daß man auf die Gewinnung und Verarbeitung des Eisens etwas näher eingeht als auf die der anderen Metalle, da es das wichtigste Gebrauchsmetall ist, wird jeder zugeben. Wenn aber in der sonst in vieler Hinsicht vorzüglichen Bearbeitung von Rüdorffs Chemie durch Lüpke diesen Verarbeitungsarten 20 Seiten gewidmet sind, von denen höchstens 3—4 durch Abbildungen in Abrechnung gebracht werden können, so ist das sicher zu viel, und es ist daher nur anzuerkennen, wenn Krause in seiner Bearbeitung da gekürzt, ja ganze Abschnitte vollkommen gestrichen hat.

In dieser Hinsicht ist meiner Ansicht nach der Wissensstoff in der Chemie am leichtesten zu beschränken. Daß diese Abschnitte vielfach zu ausführlich in den Schulbüchern behandelt werden, kommt daher, weil die Schulbücher nur zu oft Auszüge aus wissenschaftlichen Lehrbüchern sind. Für den eigentlichen Chemiker ist die Technologie von größter Bedeutung, denn sie eröffnet ihm am leichtesten ein Feld, auf dem er seine Wissenschaft verwerten kann; aber auf der Schule sollen wir nicht Chemiker vorbilden, sondern das aus der Chemie lehren, was für jeden Gebildeten von Bedeutung ist, vor allem chemische Vorgänge verstehen lehren. Der Wissensstoff, der das Verständnis am meisten fördert, ist daher auch besonders zu bevorzugen, und dies tut entschieden die organische Chemie mehr als die technologische, solange man nicht tief genug in die Geheimnisse der Technik hineinführen kann; von der organischen Chemie ist aber die physiologische der für jeden Gebildeten wichtigste Abschnitt. Daher sei dieser hierdurch besonders den Fach- und Berufsgenossen zur Pflege im Unterricht empfohlen.

Daß dadurch keineswegs die Biologie auf der Oberstufe voll ersetzt wird, ist selbstverständlich, da noch viele andere Fragen aus der Biologie als physiologische

den Schülern klar gemacht werden müßten, bevor sie auf der Hochschule sich ihren Spezialstudien zuwenden. Aber etwas ist besser als nichts! Eine genügende Einführung der Biologie in die Oberstufe unserer höheren Lehranstalten ist meines Erachtens nur dann möglich, wenn durch behördliche Verfügung in anderen Fächern der Wissensstoff beschränkt wird; eine Mehrbelastung unserer Schüler möchte wenigstens ich nicht empfehlen; eine solche ist aber meist durch neue Lehrpläne eingetreten, da in der Regel mehr hinzugefügt als vom alten Lehrstoff gestrichen wird.

Auf den Realgymnasien entbehren wir auf der Oberstufe aber ebensosehr wie Biologie die oft in diese übergreifende Erdkunde. Wenn diesen beiden Fächern im Anschluß an die Chemie und Physik je eine Wochenstunde wenigstens gewonnen werden könnte, würde, wie ich in der Programmabhandlung des Perleberger Realgymnasiums vom Jahre 1908 auseinandergesetzt habe, dies meines Erachtens ein größerer Fortschritt sein, als wenn je zwei Stunden der Biologie eingeräumt würden; die Hauptsache aber wäre, daß der Unterricht für alle Schüler verbindlich wäre. Inzwischen, bis dies behördlich verfügt wird, müssen wir Lehrer der Biologie innerhalb des amtlichen Lehrplans der vollständigen Vernachlässigung unseres Fachs auf der Oberstufe entgegenzuarbeiten suchen.

Perleberg. F. Höck.

II. Programmabhandlungen 1909.

Über Lehrpläne und Schulreform. VIII.

Der Lehrplan der Oberrealschule. Crefeld, Oberrealschule. Progr.-No. 688. 4°. 36 S.

Wie an manchen anderen Stellen ist der Text der offiziellen Lehrpläne das Gerippe, an das allerlei genauere Ausführungen, wie die besonderen Verhältnisse der Anstalt es mit sich bringen, angefügt worden sind. Es sind bezüglich der geistlichen Lieder und Sprüche, die im Religionsunterricht zu lernen sind, desgleichen über die Gedichte im Deutschen und den neueren Sprachen, die dem Gedächtnis eingeprägt werden sollen, nähere Bestimmungen getroffen, es wird für den Religions-, den deutschen und geschichtlichen Unterricht eine Auswahl getroffen aus dem durch die eingeführten Lehrbücher dargebotenen Lehrstoff u. a. m. Für jedes Fach sind der Verteilung des Lehrstoffs auf die einzelnen Klassenstufen mehr oder weniger ausführliche und eingehende methodische Bemerkungen vorangestellt, die manches Eigentümliche bieten, z. B. in den neueren Sprachen und in der Physik. — In den Lehrplan für den Unterricht in der Mathematik ist bereits die durch einen neuerlichen Erlaß angeordnete nähere Verbindung des Linearzeichnens, soweit es sich mit darstellender Geometrie beschäftigt, mit dem mathematischen Unterricht eingeführt. Es zeigt sich die nicht ganz einwandfreie Lösung, daß aus dem Pensum des verbindlichen Unterrichts diese Disziplin ganz verschwunden ist. Wie aber, wenn nicht a l l e Schüler an dem wahlfreien Linearzeichnen teilnehmen? Wie gelangen sie zu den durch das Lehrziel des Unterrichts vorgeschriebenen Kenntnissen? — In den Ausführungen zum Unterricht im Deutschen wird stärker als sonst wohl die Bedeutung der philosophischen Propädeutik betont.

Die Lehrpläne der Reformabteilung und der nach Fachgruppen geteilten Primen. Elberfeld, Städtisches Realgymnasium. Progr.-No. 652. 8°. 56 S.

Der Lehrplan bietet für die Klassen von VI—O II im wesentlichen die übliche Penseneinteilung. Methodische Bemerkungen finden sich nur für den mathematischen Unterricht in ausführlicherer Gestalt. Die Primen der Anstalt sind in zwei Abteilungen, eine sprachlich-historische (a) und eine mathematisch-naturwissenschaftliche (b) geteilt. Es genießen die Schüler Unterricht in

		a)	b)	
dem	Lateinischen	4	3	insgesamt 24 Stunden,
„	Französischen	5	2	wozu noch in jeder Ab-
„	Englischen	4	2	teilung
der	Geschichte	3	2	2 Stunden Religion
„	Erdkunde	1	1	3 „ Deutsch
„	Mathematik	3	6	2 „ Zeichnen
„	Physik	2	4	kommen.
„	Chemie und Biologie	2	4	

Die Grenzen der Lehrpensen sind für die oberste Stufe bei jeder Abteilung genauer umschrieben als für die vorangehenden Klassen. Ins einzelne ausgeführt ist das besonders für die Physik. „Eine Behandlung der philosophischen Propädeutik soll möglichst an den Unterricht in der Physik angeschlossen werden." (S. 43.)

Lehrplan für die Vorschule der Realschule zu Stallupönen. Progr.-No. 28. 8°. 22 S.

Der Lehrstoff ist in großer Ausführlichkeit auf die drei Klassen und die Abschnitte des Schuljahres verteilt. Verständige methodische Hinweise sind beigefügt.

Schwarz, W., Ausführliche Lehrpläne für das Gymnasium zu Bochum. IV. Lehrplan für das Deutsche (1. Teil). Progr.-No. 462. 8°. 69 S. (S. 198—267).

Dieser erste Teil eines Lehrplanes für das Deutsche behandelt es nicht als ein besonderes Lehrfach, sondern beschäftigt sich mit ihm im allgemeinen, d. h. also mit der Ausbildung der Fertigkeit im richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache. Vorher wird um des Gesamtunterrichts willen die Frage, wie und wieweit die Etymologie Gegenstand des Schulunterrichts sein könne und solle, erörtert, und ferner im Interesse der Einheitlichkeit des Unterrichts die Frage nach der Behandlung der Eigennamen und Fremdwörter beleuchtet. Wie die drei vorangegangenen Teile ist auch dieser der Ertrag eindringlicher und umfassender Beschäftigung mit der Gesamtheit der Schulwissenschaften, bildet die Unterlage zu einer überlegten, gleichmäßigen Behandlung des Gegenstandes und enthält trotz der scheinbaren Selbstverständlichkeit dessen, was besprochen wird, viele eigenartige Bemerkungen, denen nachzugehen nicht ohne Reiz ist. Die Arbeit ist wie ihre Vorgänger ein sehr schätzbarer Beitrag für die Methodik des Unterrichts an den höheren Lehranstalten.

Lehrpläne für den Unterricht im Rechnen, Mathematik, Naturbeschreibung (Biologie), Physik, Chemie und Mineralogie. Magdeburg, Guericke-Oberrealschule. Progr.-No. 364. 8°. 35 S.

Die Pensen sind, wesentlich den offiziellen Lehrplänen folgend, auf die einzelnen Quartale verteilt, den Lehrbüchern entsprechend sind die durchzunehmenden Kapitel genauer aufgeführt, an einzelnen Stellen finden sich die methodischen Bemerkungen erwähnt. Für die Mathematik ist auch die Lehraufgabe des Linearzeichnens, soweit es sich auf darstellende Geometrie bezieht, angegeben. Bei der Biologie ist der Unterricht auf der Oberstufe berücksichtigt.

Müller, Wie dient das Gymnasium dem Leben? Blankenburg a. H. Progr.-No. 927. 4°. 21 S.

Menschenbildung, genauer gesagt Charakterbildung bezeichnet der Verfasser als den Zweck des Gymnasiums. Das Wissen ist nur Mittel zum Zweck. Nur zu sehr wurde die Kultur der sittlichen Persönlichkeit versäumt, gegenüber der Bewunderung, die man den Erfolgen der Wissenschaft und der Technik zollt. Und doch sei der Geist das Allerrealste auf der Welt, die geistigen Mächte müßten daher verbunden, die idealen Werte, die geistigen Schätze gesammelt werden. Die höhere Schule müsse helfen, daß ihre Zöglinge zu einer idealen Weltanschauung gelangen, sie muß dafür ihnen die nötigen Winke, die Grundlage geben. Wie die Lektüre des Platonischen Gorgias dazu benützt werden könnte, zeigt der Verfasser dann des genaueren auf.

Olsen, W., Freie Arbeiten in Prima. Demmin, Gymnasium. Progr.-No. 193. 4°. 16 S.

Der Verfasser würdigt in einem kurzen ersten Teil den Gedanken der Bewegungsfreiheit auf der Oberstufe der höheren Schule und hebt insonderheit den Vorschlag, die Schüler möchten Gelegenheit erhalten, an größeren zusammenhängenden Aufgaben ihre Kräfte zu versuchen, zu üben und zu stärken, heraus. Im zweiten Teil stellt er aus dem Gebiet der Altertumswissenschaften, soweit sie die höheren Schulen berühren, eine Reihe ihm für obige Zwecke geeignet erscheinende Aufgaben zusammen.

Giebel, K., Die Handarbeit in den höheren Knabenschulen. Zeitz, Oberrealschule. Progr.-No. 373. 8°. 32 S.

„Die praktische Betätigung bindet die Phantasie an die Wirklichkeit und stellt dadurch das ganze Denken auf eine gesunde Grundlage, dabei gibt sie noch etwas, was nicht zu unterschätzen ist, sie lehrt den tiefen Segen erkennen, der in der Arbeit liegt." „Unsre Jugend ist nicht träge, nicht indolent. Sie hat . . . . einen starken körperlichen Betätigungstrieb, die schwellenden Kräfte anzuwenden. Dieser Trieb ist, richtig geleitet, in hervorragendem Maße geeignet, die Willens- und Charakterbildung zu fördern." Von diesen Gesichtspunkten aus wird in sehr verständiger, eingehender Weise die Beschäftigung mit der Handarbeit vom rein erziehlichen Standpunkt erörtert, es wird erwogen, ob der Handarbeit in der Schule Beachtung zuzuwenden sei, endlich werden Richtlinien für die Gestaltung des Arbeitsunterrichts an den höheren Schulen und Mitteilungen über die Kosten der Einrichtung und Unterhaltung derselben gegeben. Die Abhandlung ist sehr dankenswert, da sie so ziemlich auf alle Fragen, die in Betracht kommen, Antwort erteilt.

Ansprachen und Reden bei der Eröffnungsfeier der Bismarck-Realschule i. E. zu Stettin. Progr.-No. 218. 4°. 11 S.

Nicht weniger als sechs Ansprachen und Reden haben die Teilnehmer an der Eröffnungsfeier anzuhören und in sich aufzunehmen gehabt. Das Hauptinteresse nehmen die des Stadtschulrats und des Leiters der Anstalt in Anspruch, von denen der erste sehr eingehende Mitteilungen über die Vorgeschichte der Gründung der Schule gibt, der zweite untersucht, wie die lateinlosen Realanstalten den Forderungen der Allgemeinbildung gerecht werden, im besonderen, welchen allgemeinen

Bildungswert die Fächer haben, die die Eigenart der Realschule ausmachen und im Vordergrund des Unterrichts stehen, die Realien und die beiden neueren Fremdsprachen.

Aus unserem Schulleben. Vom Lehrerkollegium der städtischen Realschule zu Haspe. Haspe, Realschule. Progr.-No. 517. 8°. 116 S.

Das trefflich ausgestattete Heft, geschmückt mit einer Abbildung des Schulgebäudes und einer reichen Zahl von Bildern, die das Leben und Treiben der Schüler dem Leser vor die Augen führen, gibt Kunde von sehr erfreulichen Verhältnissen an einer kleinen in bester Entwicklung begriffenen Anstalt. Zwischen allen Beteiligten, dem Leiter, den Lehrern, den Schülern, den Eltern herrscht offenbar das beste Einvernehmen. Nicht neu, doch immer wieder zu beherzigen, sagt der Direktor Dr. Neuendorff über das, „was überall in erster Linie einem Schulleben Gestalt und Geist gibt, den Ton, mit dem wir Lehrer mit unseren Schülern verkehren. Wir vermeiden den barschen Befehlston, der in den Schülern immer nur Untergebene sieht, die aufs Wort gehorchen müssen. Wir vermeiden aber auch den süßlichen pastoralen Ton, der frischen Jungen allzuleicht als unwahr erscheint. Wir bemühen uns, mit ihnen als Mensch mit dem Menschen zu verkehren, als Freund zum Freunde zu sprechen. Mit dem ewigen Kommandieren und Strafen, Argwöhnen und Untersuchen, Moralisieren und Predigen erzieht man nicht aufrechte Männer". So ist es denn eine Erquickung zu lesen, was in den acht Aufsätzen des Buches über „Schule und Leben", über „Lektüre", über den „naturwissenschaftlichen Unterricht", über „die Vorbereitungen zur Weihnachtsfeier und die Feier selbst", über „unser Jugendkonzert", über „Zeichnen und Handfertigkeit", über „Leibesübungen", über „Wandern und Reisen" erzählt wird. Wohl mag auch an anderen Orten so oder ähnlich verfahren werden, — ob es aber überall geschieht? Mutatis mutandis wäre es sehr zu wünschen.

Müller, Hugo, Die Bedeutung des Gymnasialalumnats für die Entwicklung unsres höheren Schulwesens. Laubach, Gymnasium. Progr.-No. 859. 4°. 24 S.

Die so überaus wichtige und dabei überaus schwierige Frage findet in der Abhandlung eine allseitige, einsichtige Beleuchtung. Der Verfasser gibt sich als einen warmen Anhänger der Einrichtung. Es hat ja auch den Anschein, als ob die Erfahrungen, die mit den sogenannten Familien-Alumnaten, wo eine kleinere Anzahl von Schülern (10—20?) unter der Hut eines Lehrers und seiner Familie stehen, gemacht worden sind, befriedigen. Gegenüber den Mängeln und Bedenken, die die üblichen Schülerpensionen in kleinen Städten darbieten, sind die Alumnate gewiß ein Fortschritt. Ob es möglich sein wird, sie frei von allen den Übelständen zu halten, an denen große Internate leiden, ist immer noch abzuwarten. Soweit sie aus öffentlichen oder aus Mitteln einer Gemeinschaft unterhalten werden, und der Gesichtspunkt finanzieller Überschüsse gar nicht, der des finanziellen Balancierens nicht in erster Linie in Frage kommt, wird eine Gefahr, daß nämlich Elemente zweifelhafter Natur unter den Zöglingen geduldet werden müßten, gewiß zu vermeiden sein. Diese aber scheint oft genug wenigstens da, wo solche Unternehmen von Privaten begründet und unterhalten werden, zu drohen. Den Nöten der Zeitverhältnisse gegenüber sind die Gymnasialalumnate gewiß ein Hilfsmittel. Besser,

das Elternhaus, die Eltern selbst könnten ihre Pflicht ganz erfüllen und wären nicht genötigt oder geneigt, sich mit Geldopfern abzufinden.

Brauer, Karl, Die stillen Freunde unsrer Schüler. Eine gemeinsame Sorge für Schule und Haus. Frankfurt a. M., Liebig-Realschule. Progr.-No. 558. 8°. 24 S.

Vom schlechten Buch und vom guten Buch, was darunter zu verstehen, wie es in die Hände unsrer Kinder kommt, bzw. wie wir es in ihre Hände bringen können, wie beide Sorten auf sie wirken, wie wir vor dem einen sie schützen, wann und wie sie das andre lesen sollen, davon spricht der Verfasser warm- und offenherzig zu den Elternkreisen, für die die Abhandlung geschrieben ist. Möchte sie da wirklich gelesen und beherzigt werden.

Poppe, Paul, Bericht über eine Reise in Deutschland. Ein Beitrag zur Mädchenschulreform. Berlin, VII. höhere Mädchenschule. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 4°. 28 S.

Eine Informationsreise im Auftrage des Berliner Magistrats hat den Verfasser durch eine Reihe größerer Städte Preußens und von einigen Bundesstaaten geführt, wo er die Verhältnisse und Einrichtungen der höheren Mädchenschulen studiert hat. Die Ergebnisse seiner Studien legt er in der inhaltsreichen Abhandlung dem Kreis der Interessierten vor.

Capitaine, W., Das Schulwesen in Großbritannien. Zweiter Teil. Eschweiler, Gymnasium. Progr.-No. 595. 8°. S. 49—100.

Der erste Teil ist 1907 an gleicher Stelle (Progr.-No. 547. S. 1—48) veröffentlicht worden. Das Ganze gibt eine eingehende Orientierung über das englische Schulwesen in dessen geschichtlicher Entwicklung sowohl wie in seinem augenblicklichen Bestand, nebst einer kritischen Beurteilung des Wertes. Es fußt sowohl auf persönlicher Kenntnisnahme an Ort und Stelle wie auf sorgfältiger Benutzung der vorhandenen Literatur. Ein wenig wird der Leser gelegentlich durch Unebenheit des Stiles gestört, die bei einer Neuausgabe, wie sie bei der Beachtung, die die Abhandlung gefunden hat, wohl zu erwarten steht, leicht zu beseitigen sein würde.

Pankow. Max Nath.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Zur Geschichte der Pädagogik.

1. **Uphues, Goswin,** Der geschichtliche Sokrates kein Atheist und kein Sophist. Manns Päd. Magazin, 324. Heft. Langensalza 1907. Beyer & Söhne. 68 S. 8°. 1 M.

Uphues hat bereits in früheren Schriften (Sokrates und Pestalozzi 1896, Sokrates und Platon 1904) manche Gedanken vorgetragen, die auch in dieser Arbeit wiederkehren. Ihr besonderes Gepräge erhält sie durch die Polemik gegen Hubert Röcks Schrift: „Der unverfälschte Sokrates, der Atheist und Sophist." Man muß die Widerlegung des Röckschen Buches als gelungen bezeichnen, vorausgesetzt, daß man mit Uphues an Platon als dem vollwertigsten Schilderer von Sokrates' Wesen und Wirken festhält. Freilich wird das einem leichter, als mit Forchhammer und Röck in Aristophanes den Hauptzeugen für die Beurteilung des großen Philosophen zu sehen. Besonders fein ist die Darlegung der Momente, die Sokrates von den Sophisten trennen. Das Schriftchen enthält auch manch wertvolle Bemerkung über die Lehrweise des Sokrates. Am Schluß sucht Uphues gegen Windelband und Forchhammer die Verurteilung des Philosophen als einen auf politischen Motiven beruhenden Justizmord zu erweisen.

2. **Willmann, Otto,** Aristoteles. II. Band der Rudolf Lehmannschen Sammlung „Die großen Erzieher". Berlin 1909. Reuther und Reichard. VIII und 216 S. 8°. 3 M.

Der 2. Band von Rudolf Lehmanns neuer Sammlung historisch-pädagogischer Monographien reiht sich dem hier bereits besprochenen prächtigen Buche von Wilhelm Münch über Jean Paul würdig an. Diese Monographien sollen bekanntlich zeigen, wie die pädagogischen Ideen der einzelnen großen Erzieher aus ihren Lebenserfahrungen und ihrem Gedankenkreis entstanden und wie sie von den Lehren bedeutender Vorgänger beeinflußt worden sind. Um dieser Aufgabe zu entsprechen, schildert Willmann nach dem einleitenden Kapitel zunächst die Lehrjahre seines Heros von den Jugendtagen bis zu den eindrucksvollen Studienjahren in der platonischen Sodalität. Viel Bestimmtes konnte da freilich nicht ausgemacht werden. Der Verfasser mußte sich vielmehr darauf beschränken, den mutmaßlichen Bildungs-

gang des Philosophen aus dem Stande des zeitgenössischen Bildungswesens und aus des Aristoteles gelegentlichen Äußerungen über die damals gewährten Bildungsmittel zu erschließen. Aber er hat mit bewundernswertem Fleiß und Scharfsinn alles zusammengetragen, was etwa Licht auf den geistigen Entwicklungsgang des großen Mannes werfen kann. Reicher und zuverlässiger sind die uns noch erhaltenen Angaben über des Aristoteles Erziehertätigkeit bei Alexander dem Großen. Wir sehen ihn hier schon dieselbe Reihenfolge der Studien einhalten, die er auch später als Lehrer im Lykeion durchführte. Dieser seiner wichtigsten praktischen Lehrtätigkeit ist das 3. Kapitel gewidmet. Es gibt uns nicht nur eingehenden Aufschluß über den Lehrbetrieb im Lykeion und den dort eingehaltenen Lehrplan, sondern zeigt uns auch, wie Aristoteles das von Plato überlieferte Lehrgut bereicherte und sorgfältiger abstufte. Erst bei ihm treffen alle antiken Bildungselemente zusammen, die dann die alexandrinischen Gelehrten weiter ausbauten und als festumgrenztes Lehrgut den kommenden Jahrhunderten übermittelten. Die ganze Fülle dessen, was nun in den folgenden 9 Kapiteln über die aristotelische Erziehungslehre zusammengetragen worden ist, kann hier nicht einmal angedeutet werden. Man müßte sonst einen umfangreichen Aufsatz schreiben.

Worin liegt nun der Gewinn des Buches? Vor allem darin, daß Willmann mit der alten Tradition, die aristotelischen Erziehungsideen nur aus seiner scheinbar unvollendeten (W. bestreitet das, vgl. S. 125 f.) „Politik" zu entnehmen, endgültig gebrochen hat. Wer sich darauf beschränkt, kann Aristoteles nur als Staatspädagogen würdigen. Was er aber über die Bildung zur Wissenschaft sagt, was wir ihm für die Lehrkunst und deren Theorie zu verdanken haben, das hat erst Willmann durch eine geradezu staunenerregend gründliche Durchmusterung der ethischen und theoretischen Schriften des Meisters ins rechte Licht gerückt. Durch ihn lernen wir erst Aristoteles als den größten Erzieher des Altertums schätzen, der den Forderungen der Individual- und Sozialpädagogik in gleicher Weise gerecht zu werden bemüht war. Schon um dieser Bestrebungen willen können auch wir Modernen von dem Stagiriten lernen, denn wir suchen ja ebenfalls nach einem Ausgleich zwischen diesen beiden Problemen. Aber auch sonst weist uns Willmann in seiner Arbeit auf eine ganze Reihe von Fragen hin, die uns heute noch gerade so beschäftigen wie seinerzeit jenen umfassendsten Geist des Altertums. Wer sie kennen lernen will, der lese Willmanns Buch, oder vielmehr er studiere es; denn ein solches Werk kann man nicht flüchtig durchlaufen, man muß seinen Gedankeninhalt erarbeiten.

3. **Friedrich, Willy,** Die Pädagogik Johann Friedrich Flattichs im Lichte ihrer Zeit und der modernen Anschauung. Manns Päd. Magazin, 341. Heft. Langensalza 1908. Beyer & Söhne. VI und 135 S. 8°. 1,75 M.

Diese Schrift liefert einen schätzenswerten Beitrag zur Beurteilung der pietistischen Pädagogik. Ganz richtig bemerkt Friedrich, daß man Flattichs pädagogische Leistung bei der Schätzung der pädagogischen Gesamtwirkung des Pietismus wohl berücksichtigen müsse und in einer Darstellung des historischen Verlaufs pädagogischer Bestrebungen nicht zu gering bewerten dürfe. Man muß ihm auch zustimmen, wenn er den sympathischen Münchinger Pfarrer als Pädagogen höher

einschätzt als seinen Lehrer Bengel. In der Einleitung werden mit großem Geschick die Beziehungen zwischen Pietismus und Aufklärung (S. 6 f.) aufgedeckt, die ja auch in so eigenartiger Weise in Flattichs Pädagogik zutage treten.

4. **Weller,** Die kindlichen Spiele in ihrer pädagogischen Bedeutung bei Locke, Jean Paul und Herbart. Manns Päd. Magazin, 320. Heft. Langensalza 1908. Beyer & Söhne. IV und 199 S. 8°. 2 M.

Wenn Weller, statt eine Geschichte der pädagogischen Würdigung des kindlichen Spieles zu geben, sich auf die Darstellung und Kritik der diesbezüglichen Anschauungen Lockes, Jean Pauls und Herbarts beschränkt, so glaubt er das damit entschuldigen zu können, daß diese drei Pädagogon fast alles gesagt haben, „was überhaupt vom rein pädagogischen Standpunkte aus je über das kindliche Spiel gesagt worden ist" (S. 27). Gleichwohl gibt er als Einleitung wenigstens eine geschichtliche Skizze der Spiele (S. 18—25). Die eigentliche Darstellung baut sich erst auf einer sehr gründlichen Erledigung von allerlei Vorfragen auf, die ich hier mit Rücksicht auf den mir zu Gebote stehenden Raum nicht einzeln aufzählen kann. In der im 9. Kapitel enthaltenen Kritik kommt Locke am schlechtesten weg. Das ganze Werk stellt eine mustergültige, in ihrer Art einzig dastehende Untersuchung dar, die für die geschichtliche Betrachtung der kindlichen Spiele vorbildlich zu werden verdiente.

5. **Müssler, Felix,** Wilhelm von Humboldts pädagogische Ansichten im Lichte seiner ästhetischen Lebensauffassung. Manns Päd. Magazin, 340. Heft. Langensalza 1908. Beyer & Söhne. 114 S. 8°. 1,50 M.

Ein Wegweiser ist Wilhelm von Humboldt durch seine Erziehungsideen nicht geworden. Er wurzelt in dieser Hinsicht ganz im Gedankenkreise seiner humanistischen Freunde. Aber durch die Verwirklichung seines Erziehungsideals in der harmonischen Ausgestaltung der eigenen Persönlichkeit hat Humboldt seine Freunde, auch Schiller, übertroffen. Darin kam er mit Schleiermacher Goethe am nächsten. Felix Müßlers Dissertation zeichnet sich durch eine ebenso umfassende wie eindringende Darstellung und Würdigung der pädagogischen Ansichten dieses seltenen Mannes aus.

Wiesbaden. Hermann Weimer.

Schriften aus dem Gesamtgebiet der Biologie und ihrer Verwertung im Unterricht.

Voranstellen möchte ich den 3. Teil eines neuen Lehrbuchs, dessen 1. Teil schon in dieser Monatschrift (V, S. 666 f.) besprochen wurde, worauf Verfasser (VI, S. 128) erwiderte:

Voigt, A., Lehrbuch der Pflanzenkunde für den Unterricht an höheren Schulen, sowie für die erste selbständige Fortbildung der in den Anfangsgründen der Pflanzenkunde geschulten Jugend. 3. Teil. Anfangsgründe der Pflanzengeographie oder Ökologisch-pflanzengeographische Heimats-

kunde mit Ausblicken auf die fremdländische Pflanzenwelt und mit Berücksichtigung wichtiger Kulturpflanzen. Hannover u. Leipzig 1908. Hahnsche Buchhandlung. XVII u. 371 S. 8°. geb. 2,80 M.

Dazu: **Voigt, A.,** Die Pflanzengeographie in den botanischen Schulbüchern. Zweite Geleitschrift zu dem Lehrbuch der Pflanzenkunde usw. (Ebendort. 23 S. 8°.) Unentgeltlich.

Der 2. Teil des Buchs, welcher die spezielle Botanik behandeln soll, wird später erscheinen, weil vielfach Hinweise auf diesen 3. Teil nötig sind, dieser also vorher gedruckt sein mußte.

Die Anordnung des Inhalts dieses neuen Teiles läßt sich am leichtesten aus den Überschriften der Hauptabschnitte ersehen. Diese lauten:

I. Die äußeren Kräfte in ihrem Einflusse auf das Pflanzenleben.
II. Die Pflanzen unter dem Einflusse der Feuchtigkeitsverhältnisse im besonderen.
III. Mitteleuropäische Wälder.
IV. Offene Fluren Deutschlands und seiner Nachbarländer vom Tieflande bis zum Berglande.
V. Die Pflanzenwelt der Hochgebirge.
VI. Kulturland, Unkräuter und Kulturpflanzen.

Diese Anordnung ist also nicht rein sachlich, sondern z. T. methodisch, sonst könnte der II. Abschnitt nicht dem I. gegenübergestellt werden, der V. nicht neben den IV. Ich hebe dies nicht als Fehler des Buches hervor, sondern möchte nur dadurch zeigen, daß Verfasser sich auch durch methodische Gründe in seiner Stoffverteilung leiten läßt, obwohl er in der Geleitschrift zum 1. Teil dieses Werks methodische Bücher verwirft. Die methodische Stoffanordnung scheint ihm doch selbst für Schulzwecke höher zu stehen als eine Gliederung nach rein logischen und sachlichen Gesichtspunkten.

Der Inhalt auch dieses Teiles ist wie der des ersten als recht gut durchgearbeitet zu bezeichnen. Einzelne Abschnitte wie der über „Wälder Mitteleuropas", der über „Wissen im allgemeinen" gefallen mir außerordentlich. Sie können, wenn derartige Pflanzenbestände den Schülern in der Natur vorgeführt werden, gute Dienste leisten. Der größte Vorwurf, den man dem Verfasser machen wird, ist sicher der eines zu großen Umfanges des Buchs. Einerseits erklärt sich dieser aber durch lange Aufzählungen, andererseits durch Bestimmungsübersichten, welche in den Inhalt verschmolzen sind; es handelt sich also keineswegs nur um Lernstoff. Dennoch ist dieser für ein Schulbuch immerhin reichlich. Aber Verfasser hat sein Buch ja auch für die „erste selbständige Fortbildung" bestimmt, und für diese ist es nicht zu viel. Daß vorwiegend heimische Verhältnisse, erst in zweiter Linie auch außereuropäische Pflanzenbestände berücksichtigt werden, halte auch ich für berechtigt, trotzdem ich in meiner „Pflanzengeographie" die außereuropäischen „Pflanzenreiche" ausführlich behandelte. Aber für die Schule kommen zunächst natürlich die Verhältnisse in der Heimat in Betracht. Ein wenig „floristische" Pflanzengeographie würde mir aber doch neben so vieler „ökologischen" erwünscht

scheinen. Doch möchte ich darüber wie über Kleinigkeiten des Inhalts, auch der Geleitschrift, die ihrer Anlage nach der zum 1. Teil entspricht, nicht mit dem Verfasser rechten, um nicht wieder seinen Zorn heraufzubeschwören, wie durch die Besprechung des 1. Teils. Im ganzen muß ich sagen, daß ich mich freue, daß eine so gute, für Schüler lesbare Pflanzengeographie mit besonderer Betonung der heimischen Verhältnisse geschrieben ist, und ich möchte ihr nur vielfache Verwendung sowohl seitens der Lehrer als der Schüler wünschen. Nur das Eine sei noch erwähnt, daß dieser Teil im Gegensatz zum ersten auch einige Abbildungen enthält, nämlich solche ausländischer Pflanzen, während der Verfasser grundsätzlich gegen die Abbildung heimischer Arten in pflanzenkundlichen Lehrbüchern ist, worin er mir zu weit zu gehen scheint.

Wie in jenem Buch Bestimmungsübersichten an einzelne Pflanzenbestände sich anschließen, die mutmaßlich im 2. Teil des Werkes durch weitere ergänzt werden, geht ein neues Bestimmungsbuch ganz von den Standortsverhältnissen aus, nämlich:

Busemann, L., Der Pflanzenbestimmer. Eine Anleitung, ohne Kenntnis des künstlichen oder eines natürlichen Systems die in Deutschland häufiger vorkommenden Pflanzen zu bestimmen. Mit 11 farbigen und 6 schwarzen Tafeln, 367 Textabbildungen und dem Pilzmerkblatt des Kaiserlichen Gesundheitsamtes. Stuttgart o. J. Franckhsche Verlagshandlung. IV u. 157 S. 8°. geb. 3,80 M.

Der Gedanke, die Standörtlichkeit in erster Linie zur Bestimmung von Pflanzen zu benutzen, ist schon vor Jahren von Graebner im „Botanischen Führer durch Norddeutschland" durchgeführt. Dieser setzt aber doch die Kenntnis des natürlichen Systems dabei voraus, während der Verfasser des vorliegenden Buches ganz darauf verzichtet. Nächst den Standortsverhältnissen kommt bei ihm in zweiter Linie die Blütezeit in Betracht; dann wird bildliche Darstellung zur Hilfe genommen. Alles dies mag eine Erleichterung der schwierigen Arbeit des Pflanzenbestimmens geben, aber eine Sicherheit für die richtige Bestimmung wird dadurch schwer erreicht. Schon das Ausscheiden der seltenen Pflanzen ist bedenklich, wenn das Werk für ein so weites Gebiet wie ganz Deutschland bestimmt ist, da solche Arten doch stellenweise dem Unkundigen entgegentreten, dieser aber nicht wissen kann, daß es sich um seltene, also im Buche nicht berücksichtigte Arten handelt. Immerhin mag noch das Fehlen allgemein seltener Arten wie Linnaea gelten. Aber wenn von Dianthus nur Dianthus alpinus, von Iris nur Iris pseudocurus genannt werden, die Gattungen Jasione, Valeriana, Valerianella, Phytheuma, ja sogar Draba und Capsella ganz fehlen, so geht das doch zu weit. Es mag das Buch durch seine z. T. ganz guten Abbildungen und seine Einteilungsart einigen Liebhabern den Namen einzelner Pflanzenarten erschließen helfen, aber für die Schule hat ein solches Bestimmungsbuch, das selbst bei gewöhnlichen Arten oft im Stich läßt, jedenfalls keinen Wert, zumal da in der Schule Bestimmungsübungen auch zur Befestigung des Systems, wenn auch nicht dazu allein, dienen sollen. Daß sie nicht von einem System auszugehen brauchen, hat Kraepelin in seiner ausgezeichneten Exkursionsflora schon vor Jahrzehnten gezeigt; sie führen in jenem Werke aber auf ein solches hin.

Als Neuauflagen bekannter Bücher seien kurz erwähnt:

Schmeil, O., Leitfaden der Zoologie. Ein Hilfsbuch für den Unterricht in der Tier- und Menschenkunde. Unter Berücksichtigung biologischer Verhältnisse bearbeitet. Mit 24 farbigen Tafeln und mit zahlreichen Textbildern. 24. Aufl. Leipzig 1908. Quelle & Meyer. VII u. 327 u. 69 S. 8°. geb. 3,40 M.

Schmeil, O., Leitfaden der Botanik. Ein Hilfsbuch für den Unterricht in der Pflanzenkunde an höheren Lehranstalten. Unter Berücksichtigung biologischer Verhältnisse bearbeitet. Mit 20 mehrfarbigen und 8 schwarzen Tafeln, sowie mit zahlreichen Textbildern. 22. Aufl. Ebenda 1908. X u. 360 S. 8°. geb. 3,20 M.

Die Bücher werden andauernd sowohl hinsichtlich des Textes verbessert, als auch mit neuen schönen Abbildungen ausgestattet. Sie verdienen daher die Beachtung aller Fachgenossen. Wenn auch nicht jeder Leser mit der Darstellungsart ganz einverstanden ist, so kann jeder daraus viel für seinen Unterricht lernen, wenn auch als Vorbereitungsbücher natürlich die großen als „Lehrbücher" bezeichneten Ausgaben besonders in Betracht kommen (vgl. Monatschrift VI, S. 462).

In neuer Ausgabe liegt das ebenfalls früher hier, wenn auch nach anderer Ausgabe besprochene Buch von Smalian (vgl. Monatschrift VI, S. 460 f.) vor, nämlich in einer nach Klassenstufen angeordneten Ausgabe unter dem Titel:

Smalian, K., Leitfaden der Tierkunde für höhere Lehranstalten. Leipzig und Wien 1908. Freytag & Tempsky. 1. Teil: Lehrstoff der Sexta. 40 S. 8°. Mit 38 Textabbildungen und 1 Farbentafel. 1,20 M. 2. Teil: Lehrstoff der Quinta. S. 41—56, 117—208. Mit 55 Textabbildungen und 10 Farbentafeln. 1,50 M. 3. Teil: Lehrstoff der Quarta. S. 101—208. Mit 55 Textabbildungen und 10 Farbentafeln. 2 M.

Wie man sieht, sind wenigstens in dem mir übersandten Exemplar nur die Seiten eines zusammenhängenden Lehrbuchs auf verschiedene Hefte verteilt und kehren z. T. in mehreren Abteilungen wieder. Da mir nur je ein Exemplar der Hefte zur Verfügung, in diesen vielleicht z. T. die Bogen falsch eingeheftet sind, unterlasse ich es, ein Urteil über diese Heftausgabe eines Buches abzugeben, das mir in der Buchausgabe gut gefiel, in der mir jetzt vorliegenden Ausgabe aber wohl kaum gefallen kann.

Als Werk, welches das Studium des Lehrers der Biologie fördern kann, wurde schon im vorigen Sammelbericht (Monatschrift VIII, 1909, S. 308 f.) kurz nach der ersten Lieferung genannt:

Guenther, Konrad, Vom Urtier zum Menschen. Ein Bilderatlas zur Abstammungs- und Entwicklungsgeschichte des Menschen. Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart. 20 Lieferungen à 1 M.

Es liegt jetzt mit 202 u. 220 S. (gr. 4°) Text und 90 Tafeln vollendet vor und ist, wie die erste Lieferung versprach, ein wertvolles Werk zum Studium der Vorgeschichte des Menschen geworden. Alle Tierstufen, die als mutmaßliche Verwandte einstiger Vorfahren des Menschen angesehen werden, sind da dargestellt und besprochen, nämlich Urtiere, Hohltiere, Wurmtiere (Balanoglossus, Ascidien), Amphioxus, Neunaugen, Knorpelfische, Lungenfische, Lurche, Kriechtiere und von Säugetieren Gabeltiere, Beuteltiere, Insektenfresser, Halbaffen und

Affen. Dabei ist selbstverständlich, daß nicht die jetzigen überlebenden Vertreter der Gruppen, z. B. Ascidien, Neunaugen, Schnabeltiere als Vorfahren des Menschen betrachtet werden, sondern daß Verfasser sie nur darstellt als Angehörge einer Entwicklungsstufe, auf der einst seiner Ansicht nach Vorfahren des Menschen standen. Ebenso gibt Verfasser unumwunden zu, daß keineswegs die von ihm vertretene Ansicht über den Ursprung der einzelnen Gruppen immer unbedingt richtig sei, sondern daß vielfach andere Anschauungen in der Beziehung möglich seien, er weist also selbst auf Lücken in unserem Wissen in dieser Hinsicht hin. Seine Schlüsse zieht er, da die Paläontologie uns nur zu oft im Stiche läßt, besonders aus vergleichender Morphologie, vergleichender Anatomie, und Ontogenie, doch werden gelegentlich auch andere Wissenszweige, wie Tiergeographie und Urgeschichte des Menschen, als Hilfswissenschaften herangezogen. Weit wichtiger aber als der immerhin noch sehr problematische Text, sind, wie auch der Titel des Werkes anzeigen soll, die Abbildungen.*) Wenn diese auch meist anderen Werken entlehnt sind, so stammen sie doch vielfach aus Schriften, die uns Lehrern in Kleinstädten nicht zur Verfügung stehen und werden durch ihre Zusammenstellungsart schon jetzt uns beim Unterricht gute Dienste leisten können, selbst wenn wir die Entwicklungsgeschichte noch im Unterricht unberücksichtigt lassen, da sie höchstens in Prima zu behandeln wäre, denn manche der Abbildungen lassen sich beim tierkundlichen Unterricht in den mittleren Klassen mit Vorteil verwerten, namentlich die ganzer Tiere, während die zur Entwicklungsgeschichte einzelner Organe oder zur vergleichenden Embryologie nur für die Eigenarbeit des Lehrers in Betracht kommen. Doch auch solche ist ja unbedingt nötig, wenn der Lehrer nicht schließlich selbst ganz veralteten Anschauungen huldigen soll, und in dieser Beziehung sei das Werk in erster Linie empfohlen. Erlangen wir dann die Erlaubnis, vorsichtig einige solcher Fragen mit Primanern zu erörtern, dann kann das Werk weiter unmittelbar fördernd auf den Unterricht einwirken.

Zur Fortbildung des Lehrers, zugleich aber auch für ältere Schüler läßt sich gleichfalls empfehlen:

Hennings, C., Die Säugetiere Deutschlands, ihr Bau, ihre Lebensweise und ihre wirtschaftliche Bedeutung. Leipzig 1907. Quelle & Meyer. 174 S. 8°. geb. 1,25 M.

Schon in den allgemeinen Abschnitten wird auch der Lehrer der Naturkunde manches finden, das ihn interessiert, vor allem aber können die Bestimmungstabellen ihm für seine Sammlungen von Wert werden. Die Spuren der einzelnen Tierarten sind solchen Lehrern gewiß nicht bekannt, die sich nicht mit Jagd beschäftigt haben. Dem Schüler aber bietet das Buch viele wertvolle Ergänzungen zu seinen Schulbüchern.

Gleich diesem Buch gehört zur Sammlung „Wissenschaft und Bildung" ein Werk aus der Pflanzenkunde, nämlich:

---

*) In dem mir gesandten Exemplar fehlt leider eine wichtige Tafel, nämlich Tafel 81 (Affen und Affenmenschen der Vorzeit); aber das Fehlen einer Tafel kann bei einem so großen Werke natürlich nicht das Urteil beeinflussen.

Moebius, M., Kryptogamen. Algen, Pilze, Flechten, Moose und Farnpflanzen. Ebenda 1908. IV u. 164 S. 8°. geb. 1,25 M.

Es wird ähnlich wie das eben erwähnte Werk daher sowohl für den Lehrer als für den älteren Schüler von Interesse sein. Doch sucht der Lehrer vergebens nach Bestimmungsübersichten, wie sie das vorige Buch enthielt. Da würde ein Werk gleichen Umfangs bekanntlich selbst für Deutschland nicht annähernd ausreichen. Es behandelt dieses Buch aber die Gruppen der Kryptogamen nach ihren allgemeinen Verhältnissen, in der Beziehung aber recht vielseitig und in abgeschlossenen Einzelabschnitten. Die Darstellung, welche, wie beim vorigen Werk, durch Abbilduugen reichlich unterstützt wird, ist so geschickt, daß sich das Buch leicht liest; für seine Richtigkeit bürgt hinreichend der Name des Verfassers.

Ähnlich geeignet zur Einführung und Weiterbildung in einem Zweig der Pflanzenkunde ist:

Migula, W., Pflanzenbiologie. Schilderungen aus dem Leben der Pflanzen. Leipzig 1909. Quelle & Meyer. 352 S. 8°. Mit 133 Textabbildungen und 8 Tafeln. 8 M.

Das Buch soll kein vollständiges Lehrbuch der Pflanzenbiologie sein, sondern Verfasser ist nur bestrebt gewesen, folgende Fragen in Einzelabschnitten zu behandeln:

1. Fortpflanzung der Gewächse.
2. Verbreitung der Pflanzen.
3. Schutzeinrichtungen der Pflanzen.
4. Anpassung der Pflanzen an Klima und Boden.
5. Pflanzengesellschaften.
6. Biologie der Ernährung.
7. Symbiose und Genossenschaftsleben.

Man sieht also, daß Verfasser sehr umfassende Fragen behandelt, z. B. fast die ganze Pflanzengeographie in seine Untersuchung hineinzieht, wenn er auch in allen Fragen besonders, doch keineswegs ausschließlich die heimischen Verhältnisse berücksichtigt. Bei einem so ausgedehnten Untersuchungsgebiet wird der Fachmann manche Frage nur gestreift finden, die er gern ausführlich behandelt sähe, aber für ihn ist das Buch ja nicht geschrieben, sondern für den Liebhaber der Pflanzenkunde, und diesem wird es meist genügen. Der Lehrer findet darin eine, wenn auch nicht erschöpfende, so doch zusammenhängende Darstellung vieler Fragen, die er im Unterrichte berühren muß, und der reife Schüler findet manche ihn interessierende Ergänzung zu dem in dieser Beziehung aus Zeitmangel oft recht knappen Schulunterricht. Wie die vorher genannten Werke, läßt sich daher auch dieses für Lehrer- sowohl als für Schülerbibliotheken empfehlen.

Aus der „Sammlung Göschen", aus der im vorigen Sammelbericht mehrere Bändchen besprochen wurden, liegt wieder eins vor:

Böhmig, L., Die wirbellosen Tiere. 1. Band: Urtiere, Schwämme, Nesseltiere, Rippenquallen und Würmer. Mit 74 Figuren. Leipzig 1909. Göschen. 157 S. 8°. 0,80 M.

Es ist dies gewissermaßen ein Teil eines größeren Werkes, das unter dem Namen „Das Tierreich" erscheint und von dem auch im vorigen Berich. (Monat-

schrift VIII, S. 389) ein von Werner verfaßter Teil kurz angezeigt wurde. Es entspricht auch jenem Bändchen in seiner Einrichtung, insofern als jede der behandelten Abteilungen zunächst allgemein und dann nach ihren Unterabteilungen besprochen wird, während am Schlusse einzelne Arten als Vertreter genannt werden. Es kann daher das Bändchen manchem Lehrer eine Ergänzung zu seinen Handbüchern liefern.

Unter neuem Titel liegt in etwas veränderter Form vor:

Kraepelin, K., Einführung in die Biologie. Zum Gebrauch an höheren Schulen und zum Selbstunterricht. 2. verbesserte Auflage des Leitfadens für den biologischen Unterricht. Mit 311 Abbildungen im Text und auf 1 Tafel, sowie 4 Tafeln und 2 Karten in Buntdruck. Leipzig u. Berlin 1909. B. G. Teubner. VIII u. 322 S. 8°. geb. 4 M.

Die erste Auflage dieses ersten Leitfadens für Biologie in den oberen Klassen höherer Schulen wurde Monatschrift VI, 1907, S. 632 f. besprochen. Einige der dort gewünschten Verbesserungsvorschläge sind auch vom Verfasser bei der Neuauflage berücksichtigt. In mancher anderen, auch brieflich und mündlich dem Verfasser mitgeteilten Ansicht, stimmt er dem Berichterstatter nicht bei; und sicher kann man auf diesem praktisch noch wenig durchprobten Gebiete auch sehr verschiedener Ansicht sein. Die wichtigste Ergänzung, die neu hinzugekommen, ist ein Abschnitt über Deszendenzlehre (warum nicht Abstammungslehre?). Dieser ist nicht nur sehr klar, sondern auch in einer Form dargestellt, die Schülern gegenüber die einzig richtige ist. Es ist vor allem darauf hingewiesen, wie sich die Ansichten über Veränderlichkeit der Arten, namentlich im vorigen Jahrhundert, allmählich aus der wissenschaftlichen Forschung entwickelt haben, wie sie aber jetzt so befestigt sind, daß an der Abänderung der Tiere und Pflanzen im Laufe der Jahrtausende von wissenschaftlicher Seite gar nicht mehr gezweifelt werden kann, während die Gründe, warum solche Abänderungen eintraten, noch wenig klar sind, ihre Erklärungsversuche nur als Hypothesen betrachtet werden müssen. Vielleicht wäre hier eine Gelegenheit zu zeigen, daß die Systemkunde unter dem Einfluß der Abstammungslehre zu einer Verwandtschaftskunde zu werden strebt, daß man in wissenschaftlichen Kreisen nicht nur wie früher das System benutzt, um eine Übersicht über Pflanzen und Tiere zu schaffen, sondern innerhalb einer systematischen Gruppe nur solche Lebewesen vereinigt, welche nach dem jeweiligen Stand der Forschung für verwandt gelten müssen, d. h. mutmaßlich von gleichen Ahnen abstammen werden. Dadurch wäre eine Veranlassung gegeben, die Hauptgruppen des Systems, die in den mittleren Klassen gelernt sind, zu wiederholen, damit sie nicht ganz in Vergessenheit geraten. Für die Hauptgruppen des Pflanzenreichs hat Engler in der neuesten Auflage seines „Syllabus" so weit auf solche verwandtschaftlichen Beziehungen hingewiesen, wie diese wissenschaftlich einigermaßen gesichert sind; für das Tierreich liegen ja viele derartige Arbeiten vor, aus denen nur das Allerwesentlichste zu entnehmen wäre, unter stetem Hinweis auf die etwaige wissenschaftliche Unsicherheit. Wie dieser Abschnitt Tiere und Pflanzen zugleich behandelt, also allgemein „biologisch" ist, ließe sich eine solche gemeinsame Behandlung beider Gruppen von Lebewesen entschieden weiter durchführen, wie ich dies schon bei der Besprechung von Heerings Leitfaden (Monatschrift

VII, 1908, S. 693 ff.) hervorhob. — Fast ebenso wichtig wie die im kleinen zahlreichen Änderungen des Textes sind die neu hinzugekommenen Tafeln und Karten. Die ersteren stellen dar:

1. Verschiedene Färbung der Geschlechter.
2. Durchsichtige pelagische Tiere (warum nicht Meerestiere?).
3. Formanpassung heimischer Tiere.
4. Formanpassung exotischer (also ausländischer!) Tiere.
5. Mimikry.

Die tiergeographischen Reiche sind vorwiegend (doch nicht genau) nach Wallace. Für die Pflanzengeographie wurde nur eine Karte der Vegetationszonen gegeben; auf eine Einteilung nach Pflanzenreichen wird auch im Text nur kurz eingegangen. Es hätte sich beides, wie es Heering getan hat, vereinigen lassen; natürlich müssen bei einer Einteilung nach Florenreichen einige nicht allgemein bekannte, dann abzubildende Pflanzen genannt werden. Vermißt wird noch eine Karte zur Völkerkunde. Wenn aber auch immer noch Wünsche zur Verbesserung und Ergänzung auftauchen, bietet doch dieses Buch wie das von Heering gute Stoffsammlungen für den biologischen Unterricht auf der Oberstufe; falls dieses allgemein eingeführt wird, kann aus der Fülle des in Betracht kommenden Stoffes leicht von den Fachlehrern die nötige Auswahl getroffen werden, um sie in brauchbarer Form zu verwerten.

Ein neues Lehrbuch der Anthropologie ist erschienen unter dem Titel:

Drigalski und **Seebaum**, Der Mensch in seinen Beziehungen zur Außenwelt. Ein Buch der Gesundheitslehre für die lernende Jugend. Mit 24 Abbildungen im Text und 6 Tafeln. Leipzig 1908. Quelle & Meyer. VIII u. 71 S. 8°. geb. 1 M.

Da es einen Arzt und einen Lehrer als Verfasser hat, ist es sowohl hinsichtlich der Richtigkeit in bezug auf die Gesundheitslehre als in methodischer Beziehung gut abgefaßt. Für höhere Schulen kommt es aber höchstens als Ergänzung der Lehrbücher in der Schülerbibliothek in Betracht; denn in solchen Schulen muß die Menschenkunde mit der Tierkunde möglichst eng verbunden sein, ferner müssen gerade die Abschnitte, die hier unter Verweisung auf das Lesebuch sehr kurz behandelt sind, wie die über das Auge, das Ohr und den Kehlkopf da ausführlicher behandelt werden, weil bei diesen ein wirkliches Verständnis auf physikalischer Grundlage noch am leichtesten zu erzielen ist. Auch in chemischer Beziehung genügt es nicht immer. Wenn z. B. S. 25 steht: „Die 32 Zähne des Erwachsenen wie alle Knochen des Körpers aus kohlensaurem Kalk gebildet" usw., so ist das falsch; wie jeder Schüler der oberen Klassen von Realanstalten lernt, ist mehr phosphorsaurer als kohlensaurer Kalk in den Knochen. Ebenso läßt es sich nicht in biologischer Beziehung verteidigen, wenn S. 2 gesagt wird: „Die Pflanze empfindet nicht, es gibt keine ‚Pflanzenquälerei'. Keine Pflanze vermag sich selbsttätig zu bewegen, während die niedersten kleinsten Tiere ein eigenes Bewegungsvermögen haben." Der erste dieser Sätze ist mindestens hinsichtlich seiner Richtigkeit zweifelhaft, der zweite aber ist sicher ganz falsch, und zwar sowohl im Vordersatz als im Nachsatz. Aus solchen Gründen läßt sich das

Buch nicht als Lehrbuch für höhere Schulen empfehlen, trotzdem die hygienischen Hinweise, die sich vielfach finden, unseren Schülern nur dienlich sein könnten.

Zum Schluß sei hingewiesen anf:

Zacharias, O., Der Ferienkurs-Pavillon zu Plön. Stuttgart 1909. Schweizerbart. Abdruck aus Archiv für Hydrobiologie und Planktonkunde V, S. 62—68.

Die vorliegende Arbeit enthält einen Hinweis auf den neu zu veranstaltenden Ferienkurs für Planktonkunde zu Plön unter Schilderung der Art, wie ein solcher vom Verfasser abgehalten wird und Abbildung der dazu dienenden Gebäude. Daß derartige Kurse Wert für uns Oberlehrer haben, wurde schon in dieser Monatschrift VIII, 1909, S. 288 erwähnt.

Perleberg. F. Höck.

b) Einzelbesprechungen:

Morgan, C. Lloyd, Instinkt und Gewohnheit. Übersetzt von Maria Semon. Leipzig und Berlin 1909. B. G. Teubner. VII u. 396 S. gr. 8°. 5 M.

In guter Übersetzung lernen wir hier ein ebenso interessantes wie gedanken- und lehrreiches Buch kennen, das, obwohl vor 12 Jahren in England erschienen, in der ursprünglichen Fassung wiedergegeben wird, da der Verfasser, wie er sich selbst äußert, nichts hinzuzufügen hat.

„Mein Ziel ist es," sagt Morgan im Vorwort zur deutschen Übersetzung, „einen Beitrag zu liefern zur Feststellung der engen Beziehungen zwischen physiologischer und psychologischer Entwicklung, Beziehungen, deren Kenntnis eine Hauptaufgabe der Naturwissenschaft im weiteren Sinne bildet. Nachdenken und Erfahrung haben mich in den dazwischenliegenden 12 Jahren nur noch vollkommener davon überzeugt, daß wir in den Phänomenen des Instinkts die biologische Grundlage der psychologischen Entwicklung zu suchen haben. Besonders hervorheben möchte ich noch, daß das im Gefolge der Instinkttätigkeit auftretende Bewußtsein dem Organismus dasjenige liefert, was man als Grundgewebe der Erfahrung bezeichnen könnte und daß die Aufgabe, die weiterhin der Intelligenz zufällt, darin besteht, die erblich gegebenen Grundlagen des Verhaltens zu erweitern und zweckmäßiger zu gestalten. Dies aber geschieht durch Ausbildung von Gewohnheiten."

Mit diesen programmatischen Worten charakterisiert der Verfasser gewissermaßen den Umfang seiner Aufgabe; auch deutet er schon den Standpunkt an, den er in dieser Frage einnimmt. Morgan ist ein viel zu feinsinniger Beobachter, um in die Irrtümer der Vulgärpsychologie zu verfallen, ein zu kritischer Denker und Psychologe, um in den Tieren nur Reflexmaschinen zu erblicken, und somit entgeht er den Gefahren, welche der tierpsychologischen Forschung leider nur ganz selten erspart blieben. Welcher von beiden Irrwegen, die unwissenschaftliche Vulgärpsychologie oder die alle seelischen Vorgänge negierenden mechanistischen Theorien, der schlimmere ist, läßt sich schwer sagen. Bekanntlich wurde die Anschauung, daß die Tiere nichts anderes als Reflexmaschinen seien, in neuester Zeit mehrfach und mit größter Entschiedenheit von E. Wasmann zurückgewiesen.

Gute tierpsychologische Schriften sind selten, und so vielseitige Untersuchungen, wie sie in Instinkt und Gewohnheit verzeichnet sind, eine große Rarität. In 15 Kapiteln verbreitet sich der Verfasser über zahlreiche Versuche mit jungen Vögeln (Geh-, Schwimm-, Tauch-, Flugversuche) über Nestbau, Brutpflege und Wandertrieb, über erste Gesichts- und Gehörswahrnehmungen von verschiedenen Säugetieren, über Gefühle und Affekte in ihren Beziehungen zum Instinkt und versucht dadurch das dunkle Kapitel „Instinkt", das vielfach ein Tummelplatz unexakter Ausdrucksweise geworden, zu beleuchten. Am Schlusse seiner Ausführungen bringt Morgan den Instinkt in Beziehung zu den Lamarckschen, Darwinschen und Weismannschen Theorien, indem er die Frage „Werden erworbene Eigenschaften vererbt?" aufwirft und sie eingehend prüft. Zweifellos wird dieses Buch den Zoologen und Psychologen und nicht zuletzt den Lehrern der Biologie große Anregung geben und sie zum Nachprüfen der verschiedenen Experimente sowie zur Untersuchung von neuen Objekten ermuntern.

Zwickau i. S. Bastian Schmid.

Schoop, August, Die bildende Kunst in der höheren Schule. Breslau 1909. Ferdinand Hirt. 44 S. 8°. geh. 1 M.

Verfasser behandelt in sechs Kapiteln die Frage des Kunstunterrichts in der höheren Schule, die seit 1848, wo sie meines Wissens zuerst von Stark in seiner kleinen Schrift „Kunst und Schule" aufgeworfen wurde, eine Hochflut von Abhandlungen in Programmbeilagen und Zeitschriften sowie von Besprechungen bei Direktorenversammlungen ins Leben gerufen hat. Um so mehr ist anzuerkennen, daß er dem Stoff wesentliche neue Gesichtspunkte abgewinnt.

Ob seine im ersten Kapitel (S. 7 f.) geäußerte Befürchtung, diese Frage drohe zurzeit von der Forderung der Erziehung zum Staatsbürger verdrängt zu werden, wirklich eine berechtigte ist, möchte ich bezweifeln, denn die Erfüllung dieser Forderung ergibt sich ohne weiteres aus der Befolgung der methodischen Bemerkungen zu der Geschichte in den Lehrplänen von 1901.

Kapitel 2 wirft die Frage auf, ob für die späteren Lehrer ein besonderes Kunst-Examen eingeführt werden solle, wie dies in Bayern seit 1873 und in Österreich seit 1897 der Fall ist. Schoop kommt zu dem Ergebnis der Notwendigkeit einer solchen Einrichtung, und zwar auf Grund folgender Erwägungen: Die in Preußen seit 1890 als Ersatz dafür eingerichteten archäologischen Ferienkurse erfüllen ihren Zweck nur teilweise, indem sie eine gewisse kunstgeschichtliche Vorbildung voraussetzen, die sich aber nur bei den wenigsten Teilnehmern findet. Dem gegenüber möchte ich aus eigener Erfahrung bemerken, daß es doch recht gering von diesen Teilnehmern denken heißt, anzunehmen, sie hätten nicht soviel Interesse, um sich vorher wenigstens einigermaßen über die zu behandelnden Gegenstände zu unterrichten (und dazu bietet sich an jeder Anstalt Gelegenheit), ganz abgesehen davon, daß sie sonst ganz zwecklos dies Opfer an Zeit und (wenige städtische Kollegen ausgenommen) auch an Geld bringen würden. Ferner denkt gottlob die weitaus größte Mehrzahl unserer Geschichtsstudierenden noch ideal genug, um, auch ohne Hinblick auf eine spätere Prüfung, an sich selbst die Forderung zu stellen, die Kunst des Volkes, dessen Geschichte zu lehren sie dereinst berufen sind, in ihren

Haupterscheinungen zu überschauen und auf der Hochschule Kunstgeschichte zu hören, und sei es nur die Erklärung der Gipsabgüsse in der Universitätssammlung, wie ich sie seinerzeit in geradezu mustergültiger Weise von L. v. Sybel in Marburg vor einem überfüllten Auditorium gehört habe. Wünschenswert wäre es allerdings, jene Ferienkurse auch auf die mittelalterliche und neuere Kunst auszudehnen.

Auch dem zweiten Argument für die Forderung eines kunstgeschichtlichen Examens vermag ich mich nicht anzuschließen. Ich verstehe die Schärfe nicht recht, mit der sich Verfasser (S. 13 f.) gegen die Behandlung kunsthistorischer Stoffe in einem anderen als den Geschichtsunterricht wendet, ein Urteil, das er allerdings an einer späteren Stelle (S. 34) etwas modifiziert. Oder will er es dem Lehrer des Griechischen ganz verbieten, z. B. bei der Homer-Lektüre Prellers Odysseelandschaften zur Verdeutlichung der Homerischen Schilderungen heranzuziehen, dem deutschen, bei der Lektüre der Nibelungen den Schülern die gewaltigen Reckengestalten, wie sie Cornelius gezeichnet hat, vorzuführen? Eine Lektüre von Goethes italienischer Reise ohne eine anschließende Behandlung Lionardos, Michelangelos und Raffaels kann ich mir gar nicht denken, und auch der Religionsunterricht läßt sich in dieser Hinsicht ungemein beleben, wenn man etwa zur Charakterisierung der ältesten christlichen Gemeinde die Katakombenforschung heranzieht. Zwecklos aber würden solche Exkurse sein, wenn man die betreffenden Kunstwerke lediglich als Anschauungsmittel betrachtete und nicht, selbstverständlich mit Maßhaltung, versuchte, auch ihr Verhältnis zur Gesamtkunst darzulegen. Die Sache der Kunstgeschichte könnte meines Erachtens nur noch mehr gewinnen, wenn der Schüler ihre Bedeutung auf den verschiedensten Lehrgebieten erkennt.

Ich bin also Optimist genug zu glauben, daß sich auch ohne die geforderte Prüfung noch immer Geschichtslehrer finden werden, die befähigt und gern bereit sind, den kunstgeschichtlichen Unterricht zu leiten und möchte die wahrhaftig schon jetzt überreichlich umfassende historische Prüfung nicht noch mit diesem Stoff belastet sehen.

Dagegen schließe ich mich völlig dem an, was in Kapitel 3 und 4 gegen den Vorschlag angeführt wird, die Kunstbelehrungen dem Zeichen- oder deutschen Unterricht zuzuweisen, ebenso wie ich von Herzen jenen Exkurs auf S. 18 über die Damenmoden unterschreibe, obwohl er nicht ganz zur Sache gehören dürfte.

Kapitel 5 überträgt dem Geschichtslehrer das Amt, Hauptträger der kunstgeschichtlichen Belehrungen zu sein. Und sicherlich mit Recht. Ebenso richtig aber betont Schoop zugleich die Wichtigkeit strengsten Maßhaltens bei der Fülle des Stoffes. Es lassen sich nach meiner eigenen langjährigen Praxis auch beim besten Willen von den rund 112 Jahresstunden auf der Oberstufe höchstens 15 für die Kunstgeschichte aussparen.

Kapitel 6 bringt die Praxis. Auch hier kann ich dem Verfasser im allgemeinen beistimmen, nur die S. 38 erwähnte Vorführung griechischer Tongefäße könnte meines Erachtens bei der knappen Zeit durch Wichtigeres ersetzt werden. Hier scheint eine besondere persönliche Vorliebe des Verfassers und seine für die Sache ja sonst beneidenswerte nebenamtliche Stellung als Museumsleiter in Düren bestimmend gewesen zu sein, eine Stellung, der wir anderseits, wie er S. 7 verrät,

zum Teil sein anregendes, von edler Begeisterung erfülltes Büchlein zu verdanken haben.

Zum Schluß bemerke ich noch, daß der geschichtliche Unterricht in Anbetracht seiner Hauptaufgabe hier nur anregen und den Weg in großen Zügen andeuten kann. Wirkliche Einführung in die Kunstgeschichte läßt sich dagegen bei der heutigen Lage der Dinge nur von besonderen Übungen erwarten, wie sie an der hiesigen Anstalt eingerichtet sind. Sie tragen selbstverständlich völlig den Charakter der Freiwilligkeit, und das allein schon sichert ihnen dauernderen Erfolg: die Banausen bleiben fern. Noch erfreulicher würden sie sich freilich gestalten, wenn sie nicht fortwährend unter dem Mangel an Anschauungsmitteln zu leiden hätten. Wir haben an jeder Schule — und das muß so sein — Naturalienkabinette und Laboratorien. Verhältnismäßig hohe Summen werden z. B. in jüngster Zeit wieder für biologische Übungen angewiesen, aber wie sieht es mit Sammlungen für die Kunstgeschichte aus? Ein kleiner jährlicher Zuschuß von etwa 100 M. würde da bei vielen, namentlich den königlichen Anstalten erfolgreichen Wandel schaffen können. Denn nicht alle Verehrer der Kunstgeschichte arbeiten unter so günstigen Verhältnissen, wie es in Düren mit seinen Mäcenaten der Fall ist.

Soest. H. Bernhardt.

Naumann, Friedrich, Form und Farbe. Berlin-Schöneberg 1909. Buchverlag der „Hilfe". 220 S. 8°. 2 M.

Christliches Schulblatt für Kirche, Schule und Haus, herausgegeben von David Koch. 50. Jahrgang. München 1908. Callwey. Schulnummer (September).

Hie Liebermann! hie Uhde! Das ist das Feldgeschrei, unter dem die beiden Pfarrer Friedrich Naumann und David Koch auf dem äußersten linken und rechten Flügel kämpfen und sich auch gelegentlich, der eine als Herausgeber, der andere als Mitarbeiter der „Hilfe", freundschaftlich bekämpfen. David Koch, der auch eine Steinhausen-Monographie verfaßt hat, will die Kunst in den Dienst der religiösen Idee stellen, Friedrich Naumann verficht in dieser Sammlung seiner für die „Hilfe" geschriebenen Kunst-Aufsätze immer wieder die These, die bildende Kunst habe es nur mit der Gestaltung der sichtbaren Wirklichkeit zu tun, er lehnt daher Steinhausen, „den Spener unter den Malern", v. Gebhardt, den Schöpfer eines „verdeutschten" Christus, Uhde, „den Propheten der heiligen Liebe in Freilichtbeleuchtung" ebenso ab, wie David Koch in ihnen das Heil unserer christlich-protestantischen Kunst erblickt: Naumanns Prophet heißt eben Max Liebermann, der „mit dem Gehirn malt", der Kant, ja der Spinoza unter den Malern, der sich mit seinem Bewußtsein gleichsam in die dargestellten Erscheinungen hineingeschoben habe. Diese einseitige Stellungnahme ist Naumanns Stärke und Schwäche zugleich. Seine Schwäche, denn keine logische Definition kann die Tatsache aus der Welt schaffen, daß die Religion von jeher die Nährmutter der Kunst gewesen ist, kann über die weitere Tatsache hinwegtäuschen, daß auch heute noch in der Kunst viele auf Erneuerung des religiösen Lebens gerichtete Kräfte am Werke sind und in ihr sich befriedigt fühlen: eine in Bonn veranstaltete Steinhausen-Ausstellung hat unter vielen Vorgängern und Nachfolgern bei weitem die meisten

Besucher angelockt. Und anderseits seine Stärke; denn Naumann verfügt über einen so wundervoll ausgebildeten Farbensinn, daß er sich zuweilen zu einem förmlichen Hymnus auf Farbe und Licht erhebt, man lese die Aufsätze „Die Natur als Malerin", „Farben", „Luftmalerei". Hier wird jeder farbenfreudige Natur- und Kunstfreund Belehrung und Genuß im reichsten Maße finden. Daß auch über die moderne Richtung in Plastik und Architektur glänzende Leuchtkugeln aufsteigen, versteht sich bei dem geistvollen Verfasser von selbst. Alles in allem: selten habe ich ein Buch gelesen, das mich so heftig zum Widerspruch gereizt und doch auch wieder so unwiderstehlich angezogen hat wie Naumanns „Form und Farbe".

Die „Schulnummer" des Christlichen Schulblattes bringt aus der Feder des Herausgebers eine dankenswerte Übersicht über die vielfach bereits in Taten umgesetzten Bestrebungen, die christliche Kunst dem Bewußtsein des deutschen Volkes in Schule und Haus nahe zu rücken. Einwendungen wären vielleicht am Platze gegen einige von Friz-Ulm auf einem Lehrer-Ferienkurs aufgestellte Leitsätze; von ihm stammt auch eine feingestimmte Erklärung von Uhde's Bild „Lasset die Kindlein zu mir kommen"; ein schöner Festartikel zum Uhde-Jubiläum vom Herausgeber schließt sich an. Freudigen Dank endlich möchte der gegenwärtig auf den gleichen Pfaden wandelnde Referent aussprechen für einen Beitrag zur vergleichenden Bilderbetrachtung von Johannes Manskopf: „Abrahams Opfer von Rembrandt". Die evangelischen Religionslehrer an unseren höheren Lehranstalten sollten sich zur Anregung und Vertiefung des religiösen Bewußtseins das Christliche Kunstblatt nicht entgehen lassen.

Rethel, Alfred, Die Nibelungen. Faksimile-Wiedergabe der Originalholzschnitte von Ed. Kretzschmar, Fr. Unzelmann, Albert Vogel u. a. Berlin 1909. Fritz Heyder. 10 Blätter mit Vorwort und den Begleitstellen der Simrockschen Übersetzung. In Umschlag. Lex.-8°. 1,20 M.

Ein fruchtbarer Gedanke, zum Rethel-Gedenktag von diesen 10 von Rethel entworfenen Blättern aus der von Marbach 1840—41 herausgegebenen illustrierten Ausgabe einen Faksimile-Druck zu veranstalten. Höher als ihr sachlicher Nutzen bei der Lektüre ist ihr Wert einzuschätzen für die Auffassung künstlerischer Illustrationen überhaupt: gegenüber der Tagesmode, alles und jedes der Wirklichkeit gemäß, realistisch, wiedergeben zu wollen, erinnert diese Blätterfolge in der reckenhaften Herbheit der Figuren und des die Figuren zur Einheit zusammenschließenden Arabeskenrahmens wieder einmal nachdrücklich daran, daß der Illustrator bei aller Anlehnung an den Text dennoch seine künstlerische Individualität kraftvoll zum Ausdruck bringen kann, darf und soll: nur so schafft er ein selbständiges Kunstwerk, das, weil in einen irrealen Rahmen eingespannt und mit ihm verwoben — man sehe das Blatt 6: Wie Ising erschlagen ward — die Phantasie lebhaft anregt, ohne sie durch den Schein der Wirklichkeit ein für allemal festlegen zu wollen.

Düsseldorf. Paul Brandt.

Schreiber, H., Die religiöse Erziehung des Menschen im Lichte seiner religiösen Entwicklung. Leipzig 1908. Quelle & Meyer. XI u. 245 S. gr. 8°. 3,40 M.

Ohne dem Kreise der Bremer Radikalen anzugehören, steht Verfasser dem herrschenden Unterrichtsbetrieb in Kirche und Schule (hier sind immer nur Verhältnisse des Volksschulunterrichts gemeint) mit herbstem Widerspruch gegenüber. Dieser betrifft die alten Klagen über didaktischen Materialismus, Dogmatismus, Wortdrescherei, die das Herz kalt läßt; überhaupt all die Sünden, die aus Unkenntnis der Psychologie des Kindes und des Wesens der Religion stammen. Hier wird Verfasser vielfach auf Zustimmung rechnen dürfen. Ebenso folgen wir dem warmherzigen Mann gern über umfangreiche Partien seines Buches, wenn er uns Beobachtungen aus dem Kindesleben mitteilt und aus seiner Schulpraxis heraus oft sehr glücklich aufweist, mit welchen Mitteln man die Gemütsmacht der Religion wecken und beleben kann, die Einheit aller geistigen Wesensbestimmungen des Menschen und nicht Lehre, sondern Leben und selbsttätiges Handeln ist.

Freilich wird die Freude an dem Buch erheblich beeinträchtigt schon durch die breite, etwas selbstgefällige Art der Darstellung. Verfasser hat sehr viel gelesen, namentlich auch die populärwissenschaftlichen Arbeiten Harnacks, Boussets, Weinels usw., denen er auch seinen theologischen Standpunkt entliehen hat. Offenbar geht aber seine Lektüre mehr in die Breite als in die Tiefe; dem weitschichtigen religionsgeschichtlichen und -philosophischen Material, aus dem er seiner Religionspädagogik einen breiten wissenschaftlichen Unterbau herstellen möchte, steht er bei allem Interesse doch nicht mit der nötigen unterscheidenden und ordnenden Kritik gegenüber. So verharrt er im allgemeinen auf dem Niveau eines dilettantischen Eklektizismus. Dies tritt namentlich im ersten Teile seines Buches hervor, in dem er das biogenetische Grundgesetz für die Kindespsychologie und Religionspädagogik fruchtbar zu machen versucht. Auch in manchem schiefen Einzelurteil bekundet sich mangelnde Einsicht in die geschichtlichen und biblisch-theologischen Verhältnisse; wenn er es z. B. für sehr schwer hält „durch die Behandlung der Propheten (deren Bedeutung sich für ihn in ihrem Sehertum erschöpft) Persönlichkeitspädagogik zu treiben".

Eigentümlich steht dem im allgemeinen so modern gefärbten Buche seine ausgesprochene Hinneigung zum Formalismus der Herbart-Zillerschen Didaktik zu Gesicht.

Alles in allem: Nur demjenigen, der gern die Kunst übt, aus viel Unwesentlichem, Unrichtigem oder Halbrichtigem einen immerhin wertvollen Rest herauszuheben, wird das Buch zu empfehlen sein.

Zurhellen-Pfleiderer, Else, Die Religion der Patriarchengeschichten. Sonderabdruck aus Theologischen Arbeiten aus dem rheinischen wissenschaftlichen Predigerverein. Neue Folge. Zehntes Heft S. 29—65. Tübingen 1908. J. C. B. Mohr. geh. 1 M.

Der Aufsatz unterzieht zunächst die Kultussagen der Vätergeschichten einer religionsgeschichtlichen Untersuchung (S. 29—42), um dann die innere Seite der israelitischen Religion in ihrer Entwicklung und Jahvisierung, soweit diese in

den Patriarchenerzählungen vorhanden ist, zu verfolgen (S. 43—65). Klar und allgemeinverständlich geschrieben, kann die Studie zur Einführung in die religiöse Vorstellungswelt der Vätersagen empfohlen werden, zumal die allgemein sagenbildenden Motive und Prinzipien recht deutlich herausgearbeitet sind. Auf eigenen Wert hat die Arbeit allerdings kaum Anspruch. Wellhausen, Stade u. a., besonders aber Dillmann, werden zitiert, ohne daß sie jedoch merklichen Einfluß auf die Arbeit gewonnen hätten. Dagegen stellt diese sich als eine bis ins einzelne und auf den Wortlaut sich erstreckende Kompilation aus dem trefflichen Genesiskommentar Hermann Gunkels dar. Abgesehen aber von einer das Abhängigkeitsverhältnis keineswegs in seinem vollen Umfang bezeichnenden Fußnote (S. 29), finde ich im Text nur zwei- oder dreimal auf Gunkel Bezug genommen. In der Tat hätte Verfasserin sich ihrem Gewährsmann auf Schritt und Tritt verpflichtet fühlen dürfen.*) Umgekehrt dürften bei ihr über Gunkel hinausführende Erkenntnisse von nennenswerter Bedeutung kaum sich feststellen lassen.

Niebergall, F., Die evangelische Kirche und ihre Reformen. (Wissenschaft und Bildung Bd. 39.) Leipzig 1908. Quelle & Meyer. 167 S. 8°. geb. 1,25 M.

Eine kleine, aber inhaltsreiche Schrift. Kaum eine der unser heutiges protestantisches Kirchentum bewegenden Fragen ist unerörtert geblieben; das lehrt schon ein Blick auf das umfangreiche Register am Schluß des Werkchens. Den höheren Gesichtspunkt, unter dem sich das Verschiedenartige zur Einheit ordnet, leiht dem Verfasser die Beobachtung des immer weiter um sich greifenden Prozesses der Säkularisation unseres Kirchentums. Richtig erkennt Niebergall hier eine sich unter neuen Verhältnissen vollziehende und bei Vermeidung älterer Irrtümer unter die Leitung neugewonnener wertvoller Erkenntnisse zu stellende Wiederbelebung der alten Geistesbewegung der Aufklärung. Aus dieser Tatsache erwächst der Gegenwart eine Reihe der wichtigsten und schwierigsten Probleme; denn nicht leicht und gleichmäßig vollzieht sich der beschriebene Prozeß. Alle Lebensäußerungen der Kirche und Gemeinde auf dem Gebiet ihrer äußeren und inneren Politik, auf dem des Gottesdienstes und Unterrichts, ja selbst der Kunst verraten gewaltige, den Bestand der geschichtlichen Organismen schwer bedrohende Spannungen. Durch alle diese Verhältnisse führt uns der Verfasser mit gesundem, ruhigem Urteil, immer bestrebt die Richtungslinie zu bezeichnen, in der die widerstrebenden Kräfte sich finden und lösen müssen. Bei allem Verständnis nämlich für die Notwendigkeit des oben angedeuteten entwickelungsgeschichtlichen Prozesses ist sich Verfasser der Bedeutung des geschichtlich Gewordenen wohl bewußt. Oft möchte man ihn als eine im tiefsten Grund konservative Natur ansprechen; so angesichts seiner im allgemeinen herb ablehnenden Stellung zu den dem offiziellen Kirchentum fernstehenden, aber doch um eine Welt höherer, übersinnlicher Werte

*) Vgl. S. 30: Gunkel S. 185, 329, 175; 32: 329, 165; 34: 313, 316, 171, 328; 35/36: 341, 218ff., 290f.; 37: 165ff.; 38: 156f.; 39: 302f., 410; 40/41: 165f.; 43: 326ff.; 45: 320, 288f., 291; 46: 289, 180; 47: 319, 169—173; 48: 209, 210f.; 49: 170f., 176; 50: 358f., 415; 52: 169, 232; 53/54: 156f.; 56/57: 209ff., 207—211; 58: 179, 190, 186; 59: 193, 190, 140; 60/61: 380f., 187; 62: 164, 232; 64: 369.

ringenden Kreisen. Anderseits scheut er sich freilich nicht, das vielfach unterchristliche Wesen rein konventioneller Kirchlichkeit mit ihrem wesentlich katholisch orientierten Glaubens- und Amtsbegriff aufs schärfste zu kennzeichnen (Schamaismus!), und überzeugend ist die Kraft, Klarheit und Wärme, mit der er ihrer dinglich sakramentalen Religiosität das Ideal rein persönlich-sittlicher Frömmigkeit gegenüberstellt. Die Folge kann nur eine einzige Reihe von Kompromissen sein. Das macht die Lektüre des Buches nicht immer restlos erfreulich: man erlebt gleichsam im engen Rahmen die ganze Pein der kirchlichen Gesamtlage! Im übrigen wird man zugeben müssen, daß bei Niebergall der Kompromißgedanke das *tolerari potest* selten oder nie überspannt. Vortrefflich ist in diesem Zusammenhange besonders das an Troeltsch anlehnende und die vielen Antinomien in den öffentlich rechtlichen Verhältnissen der Landeskirche aufweisende Kapitel: Kirche, Staat, Volkstum. — Überaus zahlreich sind die in langer Berufspraxis erprobten Hilfen und Fingerzeige zum Rechten. Auch dem höheren Schulwesen ist eine Reihe treffender Bemerkungen gewidmet (Verhältnis der Schule zum kirchlichen Unterricht; Abgrenzung der beiderseitigen Aufgaben; unterrichtlicher Wert des Katechismus und des alten Testaments; Bedeutung der Kritik für die Mittel- und Oberstufe usw.).

So reiht sich das Buch gleichwertig so mancher trefflichen Erscheinung der Sammlung an die Seite.

Elberfeld. Hermann Zembrod.

Fittbogen, G., Die sprachliche und metrische Form der Hymnen Goethes, genetisch dargestellt. Halle 1909. M. Niemeyer. VII u. 171 S. gr. 8°. 4 M.

Verfasser will die sprachliche und „metrische" Form der freien Rhythmen Goethes untersuchen, und zwar von innen heraus, d. h. er sucht den Geist jener lyrischen Ergüsse zu fassen und daraus als dessen Körper ihre Form zu verstehen. Herders Anschauung von Poesie und Sprache ist es, welche den jungen Goethe mächtig ergreift und ihn etwa seit 1772 zur Ausprägung seines Sturm- und Dranggeistes treibt. Das Ergebnis sind die freien Rhythmen, sie sind die Sturm- und Dranglyrik κατ' ἐξοχήν. Herders Einfluß und zwar nach des Verfassers Meinung diesem allein sind also diese Dichtungen Goethes zu verdanken. Alle anderen Einflüsse z. B. der Klopstocks und Pindars treten diesem gegenüber ganz zurück. S. 22 werden die betreffenden freien Rhythmen, die Verfasser untersuchen will, chronologisch geordnet, aufgezählt.

Bei der sprachlichen Ausprägung folgt Goethe getreu Herders (und Hamanns) Spuren. Sinnlichkeit und Leidenschaft fordert Herder von der Sprache und diese seiner Sprache zu geben bemüht sich Goethe. Welche Mittel er anwendet, stellen S. 30—59 dar. Es sind: Umschreibung seelischer Vorgänge durch ihre physischen Begleitvorgänge („haucht Schauer übers Herz"); eine dem Aufmerksamkeitsvorgang folgende Wortstellung („eine Inschrift, über die ich trete, der Venus"); bezeichnende Wortwahl, nämlich charakteristisch zusammengesetzte Substantiva, besonders von prächtigem Ausdruck („Schlossensturm", „Fürstenblick"), Bevorzugung von sinnlichen Verben, weil diese Handlung ausdrücken, Anwendung von

Partizipien; Zurückdrängen unbedeutender Worte, besonders der persönlichen Fürworte und der Artikelformen, doch bevorzugt Goethe in den Hymnen bald die längeren Formen, weil das dem Stil der schwungvollen Hymnen angemessener ist.

Seite 60ff. folgt die metrische Würdigung der freien Rhythmen. Verfasser hält sie, wie er ausdrücklich versichert, für „Verse" und lehnt die Auffassung als rhythmische Prosa ab. Er knüpft Goethes Rhythmen zwar an Klopstock an, der bekanntlich diese rhythmische Form zuerst verwendet hat. Aber im Grunde stellt er auch die Goethische Form unter den bestimmenden Einfluß Herders. Von formalen Eigenschaften weist Verfasser auf: Goethes freie Rhythmen wechseln nicht so ruhelos die Gestalt wie Klopstocks. Bei Klopstock sind die Verse, in denen ein- und mehrsilbige Senkungen wechseln, in der Mehrzahl, bei Goethe haben die Verse mit bloß einsilbigen Senkungen die Führung, immerhin aber so, daß Verse mit gemischtem Rhythmus immer zahlreicher werden. Mahomets Gesang steht für sich: hier wollen sich die freien Rhythmen schon in feste metrische Gebilde verwandeln. Ferner werden Goethes Zeilen immer kürzer, die zweihebigen bekommen einen großen Vorsprung vor den anderen Reihen. Dreisilbige Senkung braucht Goethe mit Maß. Die einzelnen Zeilen werden dem Sinne nach zu Gruppen verbunden. Der Parallelismus membrorum der hebräischen Psalmen, den schon Klopstock mehrfach anwendet, klingt auch bei Goethe durch, aber er hört bald auf. Die Alliteration wird bewußt verwandt. Hinter den Untersuchungen befinden sich noch Anhänge unter dem Titel „Vorarbeiten". Ich hebe daraus hervor: No. 2, Stücke, die Goldbeck-Löwe noch zu den freien Rhythmen rechnet; No. 5, Pyra kein Gegner des Reimes; No. 7, Verteilung der freien Rhythmen Klopstocks auf zwei Perioden, eine religiöse (seit 1754) und eine bardische (seit 1765); Ursprung derselben aus den Psalmen. —

Verfasser ist mit Verständnis und gutem rhythmischen Gefühl an die Lösung seiner Aufgabe herangegangen und hat eine Reihe wertvoller Beobachtungen gemacht. Was er Tatsächliches zur sprachlichen und rhythmischen Form dieser Dichtung bringt, ist im wesentlichen richtig und auch die Herleitung aus dem Geiste des Dichters berührt das Richtige. Nebenbei werden noch eine ganze Reihe wertvoller Beobachtungen mitgeteilt. Ich weise hin auf die Würdigung der metrischen Leistungen Pyras und Langes, auf die Darlegung über Klopstocks freie Rhythmen, auf den Einfluß Herders, auf die methodische Art, mit der Verfasser aus den Formen der metrischen Oden Klopstocks auf die Form der gleichzeitigen freien Rhythmen schließt. Alles zusammengenommen ist die Schrift ein dankenswerter und anregender Beitrag zu der Lehre von den freien Rhythmen.

Den Vorzügen stehen aber auch Mängel gegenüber. Die Arbeit ist wenig übersichtlich. Bei der kleinen Zahl und dem geringen Umfang der untersuchten Gedichte hätte jedes Gedicht für sich nach allen Seiten betrachtet und statistisch beschrieben werden können. Nur wenn man für jede Erscheinung (Hebungszahl der Zeilen, Senkungsbildung, Abstufung der Hebungen) genaue Prozentzahlen hat und vergleichen kann, läßt sich die Entwicklung deutlich übersehen. Die Darstellung des Verfassers gibt aber kein Bild, weil er nie die Prozentzahl berechnet. Ein zweiter Mangel, der freilich glücklicherweise die Beobachtungen der Arbeit nicht erheblich beeinträchtigt, sind die nicht sehr tief gehenden metrischen Kenntnisse des Ver-

fassers. Er behauptet, die freien Rhythmen seien „Verse"; dabei ist sein ganzes Buch ein fortlaufender Beweis dafür, daß sie nichts als eine besondere Art prosaischer Rhythmen sind. Nirgends macht Verfasser auch nur den Versuch, ein Metrum darin nachzuweisen. Und wenn Verfasser S. 60—61 versichert, es sei sehr bezeichnend für den gegenwärtigen Stand der Metrik, daß sie kein wissenschaftlich brauchbares Kriterium zur Scheidung von Poesie und Prosa an die Hand gebe, so hat er weder die methodische Bedeutung der Untersuchungen von Sievers über den Alliterationsvers noch den Sinn der Erörterungen in meiner Deutschen Verslehre (§ 16—23) beachtet. Dort wird er das gewünschte Kennzeichen finden, besonders vgl. § 22 und 23. „Versmäßig" ist nämlich ein Text, wenn man in ihm eine rhythmische Form nachweisen kann, die als ganzes oder in ihren Teilen auf einen scharf umrissenen und streng gemessenen orchesischen Urrhythmus zurückzuführen ist. Solcher Nachweis ist leicht beim Blankvers, Reimpaar u. a., schwer beim Alliterationsvers. Dabei gibt es zwei Möglichkeiten. Entweder liegt historisch das streng orchesische Maß zugrunde und entwickelt sich die rhythmische Form unter dem Einfluß des Akzents nach dem Prosarhythmus hin (so beim Alliterationsvers) oder aber, die Prosa bildet die Grundlage, und die Entwicklung vollzieht sich unter Einwirkung bereits fertiger metrischer Gebilde in der Richtung auf die strenge Form (Klopstocks freie Rhythmen in der Bodeschen Ausgabe 1771). Verfasser hat auch meine Rezension von Benoist-Hanappier in dieser Monatschrift (Bd. V, S. 680—85) übersehen. Dort habe ich über Wesen, Ursprung und rhythmische Bearbeitung der freien Rhythmen gesprochen. Ich füge hinzu, daß wahrscheinlich auch Gottsched mit seiner Crit. Dichtk. (1742, 3. Aufl.) I, § 6 ff. und § 33 bei der Bildung dieser Formen mitgewirkt hat. Aus dem, was Gottsched über die einfachsten Lieder sagt, läßt sich begreifen, warum Gessner für seine — wie er meinte — einfachen und natürlichen Dichtungen gerade rhythmische Prosa wählte. Klopstock kannte natürlich die Critische Dichtkunst ebenfalls.

Auch das halte ich nicht für richtig, daß Verfasser den Einfluß Herders gerade in den Jahren, in denen sich Goethe den freien Rhythmen zuwendet, so in den Vordergrund schiebt. Von 1771—74 rückt Goethe, wie mir scheint, von Herder etwas ab und kommt — vielleicht durch den Verkehr mit Frl. v. Klettenberg — unter den Einfluß der Mystik und Klopstocks, der in seinen ersten freien Rhythmen stark mystisch ist. Doch wendet sich Goethe wohl bald von der religiösen Mystik zur Naturmystik und bekennt einen eigentümlichen Pantheismus. Man vergleiche dazu Wanderers Sturmlied, Pilgers Morgenlied, Religionsgespräch im Urfaust, Mahomets Gesang, Mahomet-Bruchstücke u. a. m., dazu meine Hinweise bei Warnecke, Goethes Mahometproblem Diss. Halle 1907, S. 14 ff. Herder war bis 1772 Deist. Erst in Bückeburg entwickelte er, auch unter pietistischer Einwirkung (Gräfin Maria) und dann von Hamann beeinflußt, einen Pantheismus, der aber anderer Art ist als der gleichzeitige Goethes. Derselbe ist zum Teil abhängig von der Auffassung Shakespeares, wie sie in Popes Vorrede zur Shakespeareausgabe bei Wieland zu lesen war, Spinozistische, besonders wohl stoische Motive kommen hinzu. Das erste Dokument für den Herderschen Pantheismus haben wir im Shakespeareaufsatz der Blätter für deutsche Art und Kunst 1773. Es scheint, daß Goethe sich später Herders Anschauung genähert hat. So z. B. im Egmont. Deshalb

scheinen mir die ersten freien Rhythmen Goethes gerade besonders nahe an die Klopstockschen zu rücken.

Halle a. S. F. Saran.

Kühnemann, Eugen, Schiller. München 1908. C. H. Beck (Oskar Beck). Dritte Auflage. XIV u. 612 S. 8°. geb. 6,50 M.

Diese dritte, im wesentlichen unveränderte Auflage (6. bis 9. Tausend!) ist genau drei Jahre nach der ersten und zweiten nötig geworden. Zahlreiche Besprechungen haben dem Werke gleich bei seinem Erscheinen die verdiente Anerkennung gezollt, in dieser Monatschrift Adolf Matthias (Jahrgang 1905, S. 259 bis 260). Was dort über die Stoffbehandlung und die geistige Eigenart des Buches gesagt worden ist, überhebt mich der Verpflichtung, hier nochmals darauf einzugehen. Oder man muß mir gestatten, diese Dinge unter einem neuen Gesichtswinkel zu betrachten und Kühnemanns Schiller mit Bergers Schiller zusammenzustellen, gleichwie Matthias Kühnemann mit Bellermann verglichen hat.

Der erste Band von Bergers Schillerbiographie ist in erster und zweiter Auflage (1.—6. Tausend) in dem gleichen Jahre wie die Kühnemannsche (1905) und in dem gleichen Verlage erschienen, der zweite in erster bis vierter Auflage (1. bis 13. Tausend) im Jahre 1909. Was künden uns diese Zahlen? Daß es in Deutschland weitsichtige Verleger gibt, die es wagen, zwei große Schillerbiographien in einem und demselben Jahre erscheinen zu lassen, daß beide Verfasser, jeder in seiner Art, Großes geleistet haben, und — die Hauptsache — daß das Verständnis für den wahren, den ganzen Schiller in immer weitere Kreise dringt. Man kann sagen: Schiller ist in den letzten zwanzig oder dreißig Jahren neu entdeckt worden, der Schiller für denkende und kämpfende Männer, nicht für Schulknaben und Schulmädchen und weichliche Ästheten. Entdeckt nicht bloß durch Kühnemann und Berger — viele treffliche Männer haben dabei mitgeholfen —, aber die Genannten haben die fortwirkenden, unzerstörbaren Kräfte, die in Schillers Gedankenwelt leben und aus seiner Persönlichkeit ausstrahlen, meines Erachtens in einer Weise erschaut und dargestellt, die kaum noch überboten werden dürfte. Ich spreche also von der philosophischen Ergründung und Würdigung Schillers, nicht von der literarhistorischen Forschung, die sich zunächst bloß auf die Tatsachen der Erscheinungswelt bezieht, und seien es selbst Waschzettel und Schneiderrechnungen. Auf diesem Gebiete wird ja wohl noch manches zu entdecken oder zu berichtigen sein. Aber, wie gesagt, Schillerforscher wie Kühnemann und Berger stecken sich höhere Ziele, wenngleich das rein Biographisch-Geschichtliche keineswegs dabei zu kurz kommt. — Wer der Größere von beiden ist? Karl Berger hat sich seinerzeit zur ersten Auflage von Kühnemanns Schiller im „Literarischen Echo" in folgender Weise geäußert: — „Der Verfasser hat mit seinem Schiller ein unvergleichliches, bedeutsames Werk geschaffen. — Die — — Frage, was Schiller uns Menschen von heute bedeute, diese Lebensfrage hat hier ihre gründlichste, tiefste und am meisten überzeugende Beantwortung durch lebendige Darstellung erfahren." Damit reicht also Berger seinem Nebenbuhler in liebenswürdiger Bescheidenheit die Palme. Aber ich meine, sie sind einander ebenbürtig! Nicht bloß in der reizvollen, edlen Sprache, sondern auch in der geistigen Schwungkraft und im Ethos. Vielleicht,

daß Kühnemann, der scharfsinnige, durchaus selbständige Ausleger der Kant-Schillerschen Ästhetik, in erster Reihe Philosoph, Berger in erster Reihe Literaturhistoriker ist! Ich kann mich irren, aber selbst, wenn ich recht hätte, bliebe Berger das Verdienst, sich und seinen Lesern alle Zugänge zum Verständnis Schillers, auch den unbedingt notwendigen durch die Philosophie, durch gründliche Studien erschlossen zu haben. — Daß Bergers Werk mehr als doppelt so umfangreich ist als das von Kühnemann, erklärt sich daraus, daß Berger sowohl in der Darstellung des Lebensverlaufes wie in den Inhaltsangaben der einzelnen Werke weit mehr ins einzelne geht als Kühnemann, der das Biographische und rein Stoffliche zurücktreten läßt, um Raum für die Erörterung der großen geistigen Zusammenhänge, der grundlegenden Gesichtspunkte zu gewinnen. Die Dichtung „Das Ideal und das Leben" wird von ihm z. B. auf kaum zwei Seiten gewürdigt, während Berger zehn Seiten auf Inhaltsangabe und Gliederung verwendet. So ergänzt ein Buch das andere. Auch darin, daß das eine ganze Abschnitte enthält, die in dem anderen fehlen, und umgekehrt. Ich denke dabei u. a. an die Kapitel, in denen Kühnemann die Stellung bestimmt, die Schillers Dramen zur Weltliteratur einnehmen, und an seine wiederholte, ausführliche, vielleicht zu ausführliche Bezugnahme auf die Technik in Lessings Emilia Galotti, anderseits an Bergers eingehende, vielleicht zu eingehende Behandlung der „literarischen Bewegung Schwabens" und der Wirksamkeit Gotthold Friedrich Stäudlins. In der Beurteilung der bekannten Streitfragen, die sich an die einzelnen Schillerschen Dramen knüpfen, stimmen beide Werke im wesentlichen überein. Z. B. sehen beide Verfasser Tells Monolog in der Hohlen Gasse und die Tötung Geßlers (trotz Bismarck!) für wohlbegründet an, Berger auch die Parricidaepisode, die Kühnemann allerdings abzulehnen scheint. — Unter vielen trefflichen Einzelheiten scheint mir besonders beachtenswert die Bemerkung Kühnemanns auf Seite 363, daß das Wertvolle in Nietzsches Phantastik, die Idee der ihr eigenes Gesetz lebenden Persönlichkeit, „in ihrer ganzen Reinheit und Größe, nur mit unendlich viel mehr Tiefe, ohne jeden moralischen Beisatz, in unserer klassischen Philosophie und besonders bei Schiller ausgeführt und begründet war". Wann wird man aufhören, den schwärmerischen Idealismus des jugendlichen Schiller mit dem tatkräftigen, lebenswahren Idealismus des reifen Schiller zu verwechseln, und dazu übergehen, im Sinne Schillers Naturen wie Shakespeares Brutus und Goethes Tasso als Ideologen, nicht als Idealisten zu betrachten? Wenn es unserem Volke zum Bewußtsein kommt, daß der echte Idealismus und der echte Realismus keine unvereinbaren Gegensätze sind, sondern daß der eine den anderen ergänzt und befruchtet — man denke an das Verhältnis zwischen Schiller und Goethe —, dann wird manches besser werden im lieben deutschen Vaterlande. Zu dieser Erkenntnis nach Kräften beigetragen zu haben, darin liegt der bleibende, der nationale Wert von Schillerbiographien, wie es die von Kühnemann und Berger sind.

Chelius, J. und Moeller, D., Festliche Stunden. Aufführungen und Prologe, der deutschen Schule gewidmet. Leipzig 1908. F. A. Berger. 120 S. gr. 8°. brosch. 2,40 M.

Inhalt: I. Prologe. 1. Zur Einweihung einer Schule, 2., 3. und 4. Zu Weihnachts-

aufführungen. II. Deutsche Ehr' und Wehr. Festspiel zu Kaisers Geburtstag. III. Huldigung der Städte. Festspiel zum Geburtstag des Königs von Sachsen. IV. Die Geister der Schule. Festspiel zur Einweihung eines Schulhauses. V. Deutschlands Jugend in Vergangenheit und Gegenwart. Festspiel zur Jubiläumsfeier einer Schule. — Unter die daktylischen Sechsfüßler des ersten Prologs hat sich ein Fünffüßler und ein Siebenfüßler eingeschlichen. Ein anderer Vers läßt den Daktylus an vorletzter Stelle vermissen (saurer statt sauerer), und der letzte Fuß im Schlußverse ist einsilbig (Haus statt Hause). Das sind Schäden, die leicht zu heilen sind. Im übrigen macht das hier Gebotene einen durchaus erfreulichen Eindruck. Gleichweit entfernt von Verstiegenheit und Plattheit, passen sich diese schlichten, frischen, gemütswarmen Festdichtungen dem Empfinden der Jugend aufs glücklichste an. In erster Reihe sind sie für höhere Töchterschulen bestimmt, sind doch die beiden Verfasserinnen selbst Lehrerinnen an einer solchen.

F. Teetz, Aufgaben aus deutschen epischen und lyrischen Gedichten. 11. Bändchen: Aufgaben aus den Dichtungen der Freiheitskriege. Leipzig 1908. W. Engelmann. 1. Heft: Aufgaben aus E. M. Arndts Gedichten. 19 S. gr. 8°. kart. 1,20 M. — 2. Heft: Aufgaben aus Theodor Körners Gedichten. 92 S. gr. 8°. kart. 1 M.

Nach einer geschichtlichen Einleitung werden die wertvollsten patriotischen Gesänge von Arndt bzw. Körner behandelt. Gliederung und Gedankengang, Erläuterungen, Aufgaben zur Auswahl, zuweilen auch die fertige Ausarbeitung. — Was ich schon bei der Anzeige der früher erschienenen Stücke der Sammlung bemerkt habe, gilt im vollen Umfange auch von diesen — stoffreichen, Fleiß und Geschick bekundenden — beiden Bändchen: Teetz' „Aufgaben" sind für die Vorbereitung auf die mündliche Behandlung der betreffenden Dichtungen sehr gut zu gebrauchen und demnach auch solchen Lehrern zu empfehlen, die es gleich dem Referenten im ganzen und großen ablehnen, Aufsatzaufgaben aus dem Gebiete der Lyrik zu nehmen.

Dorenwell, K., Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten sowie in Mittel- und Bürgerschulen. Ein Hand- und Hilfsbuch für Lehrer. In drei Teilen. Erster Teil. Sechste, verbesserte und vermehrte Auflage. Hannover und Berlin 1908. Carl Meyer (Gustav Prior). 369 S. gr. 8°. geb. 4,25 M.

Vorstufe: Satzarbeiten nach grammatischen Gesichtspunkten bearbeitet. — Erste Stufe: Erste Reihe: I. Stoffe zum mündlichen bzw. schriftlichen Nacherzählen; Diktierübungen. II. Stoffe aus der Lektüre. III. Stoffe aus dem Natur- und Menschenleben. IV. Einige Briefmuster. — Zweite Reihe: I. Fabeln und Erzählungen. II. Nach- und Umbildungen. III. Erweiterungen. IV. Zusammenfassungen. V. Sagen aus dem klassischen Altertum. VI. Deutsche Sagen. VII. Erzählungen aus der Geschichte. VIII. Stoffe aus der Naturgeschichte. IX. Stoffe aus der Lektüre. X. Einige Briefmuster. XI. Aus dem Leben und Erfahrungskreise der Schüler. — Die Zweite Stufe behandelt unter angemessener Steigerung der Anforderungen im wesentlichen die gleichen Stoffkreise wie die Erste.

Auch hier beweist Verfasser große Gewandtheit in Nach- und Umbildungen. Der überall vorausgeschickte „Plan" (Gliederung) ist klar und vor allem schlicht und einfach, die „Ausführungen", d. h. die fertigen Aufsätze, zeichnen sich durch ein tadelloses, aber dem Schülerstandpunkte durchaus angepaßtes Deutsch aus. Dorenwell huldigt jener Methode, die ich in meinem Aufsatzbuche die „seminaristische" genannt habe, versteht es aber, die Auswüchse dieses Verfahrens, aufdringliche Systematik und pedantischen Drill, zu vermeiden. Nach alledem glaube ich seinen Schriften einen bevorzugten Platz in der Aufsatzliteratur zuweisen zu müssen.

Schütz-Westerfeld, W., Meine Schulbuben beim Selbstschaffen. Eine Aufsatzernte, die neue Wege weist. Leipzig und Frankfurt a. M. 1909. Kesselring'sche Hofbuchhandlung. XVI u. 124 S. gr. 8°. geb. 2,20 M.

Diese 109 „ureigensten" Arbeiten zwölfjähriger Schüler — Verfasser bemerkt, daß er nur Rechtschreibe- und Satzzeichenfehler verbessert habe — über selbstgewählte Themen machen der Erfindungsgabe und dem Ausdrucksvermögen der kleinen Autoren in der Tat alle Ehre. Es fragt sich nur, wie viele von den zwölfjährigen Schülern der Frankfurter Kirchnerschule und sonst wo in deutschen Landen so oder doch annähernd so schreiben und fabulieren können. Aber gleichviel, wie die Antwort ausfällt: Lehrer, die großes Erzählertalent besitzen und es verstehen, die schöpferische Einbildungskraft der Kleinen anzuregen und zu entwickeln, die werden mit dieser „Suggestionsmethode" (um der — übrigens längst bekannten — Sache einen Namen zu geben) gewiß gute Erfolge erzielen. Verfasser hat ganz recht, wenn er das „letzte Geheimnis" seiner Methode darin sieht, daß er seiner Klasse „all die Jahre hindurch viel und Vieles erzählt und vorgelesen habe, Fremdes und Eigenes." Das Darstellungsvermögen der Kinder will er dadurch „angeregt und beeinflußt haben", daß er ihnen immer gesagt hat: „Neue Gedanken erfordern naturgemäß neue Mittel der Darstellung; sucht also nach recht viel neuen Gedanken! Das sind immer solche, von denen ihr annehmt, daß sie ein anderer Schüler nicht schreiben würde oder nicht schreiben könnte. — — Gute Schriftsteller sind groß in der Heranziehung und Ausmalung solcher Details. Geht aber allen Plattheiten und Alltäglichkeiten aus dem Wege!" — Ganz schön und gut, aber mit diesen theoretischen Winken hat Verfasser sicher keinen seiner Kleinen zum Stilisten gemacht, sondern einzig und allein durch seine vorbildliche Praxis.

Brieg. Paul Geyer.

Lomberg, August, Präparationen zu deutschen Gedichten. Nach Herbartischen Grundsätzen ausgearbeitet. Langensalza 1908. Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). **Erstes Heft:** Uhland, Schwab und Kerner. Achte Auflage. IV u. 199 S. 8°. 3 M., geb. 3,80 M.

Der Verfasser geht von der Ansicht aus, daß bei Behandlung von Gedichten „mehr als bisher" die Grundsätze der Herbartschen Erziehungslehre zur Geltung gebracht werden müssen. Dafür beruft er sich auf eine langjährige Erfahrung, aus der die dargebotenen Lehrbeispiele zum weitaus größten Teile hervorgegangen

sind. In dem vorliegenden Ersten Hefte werden in der achten Auflage neben Uhland auch Schwab und Kerner behandelt. In einer Einleitung spricht er über den Bildungswert der Poesie und über die Behandlung von Gedichten im allgemeinen. Von erziehlicher Verwertung der Poesie im Unterricht erwartet er eine vierfach verschiedene Einwirkung: 1. Erhebung über das Gemeine und Alltägliche. 2. „Bildung zur Humanität." 3. „Pflege des Patriotismus." 4. Förderung der Sprachkraft des Kindes. — Er will den „formalen Stufen" die bestimmte Ausprägung geben, die sie bei der Behandlung eines Gedichts anzunehmen haben. Daß der Lehrer mit dem eigenen Vortrage des ganzen Gedichtes beginne, erscheint ihm bedenklich, da das Verständnis des Schülers noch nicht folgen könne; die altbewährte Regel der „stücklichen Unterweisung" ist vorzuziehen. Stilles Lesen geht voran. Man gewinnt durch Vertiefung in die Einzelheiten den Hauptgedanken und stellt dann die Gliederung fest. Vor Anwendung des sogenannten „darstellenden Unterrichts" wird gewarnt (d. h. vor Erarbeitung des Inhalts in fragendentwickelnder Weise, ehe der Dichter zu Worte kommt). Dadurch werde der Eindruck abgeschwächt. Anregung zur Selbsttätigkeit könne auch auf andere Art erzielt werden und liege auch in der vom Verfasser dargebotenen Methode. — Der Behandlung Uhlandscher Gedichte gehen Betrachtungen über Uhlands Bedeutung für die Volksschule und über seine Stellung im Lehrplan voran, und eine kurze Lebensbeschreibung bildet den Abschluß der „Präparationen". In knapperer Fassung wiederholt sich das entsprechende Verfahren bei Schwab und Kerner. Bei Uhland „dem pädagogischen Hausfreund" verweilt er mit besonderer Liebe. Durch ihn werden die Kinder daran gewöhnt, das Reich der Poesie „als eine Verklärung der eigenen Umgebung aufzufassen".

Die Ausführung auf der Grundlage dieser allgemeinen Gedanken verläuft in „Vorbereitung", „Vertiefung", „Gliederung", „Würdigung" und angeschlossenen Aufgaben. Bei einer Besprechung in der Monatschrift für höhere Schulen darf wohl die Frage aufgeworfen werden, ob Lombergs Behandlung von Gedichten auch zur Verwendung auf höheren Schulen geeignet ist. Ich möchte sie für diesen Zweck nicht empfehlen. Die Häufung von Fragen, die Darlegung des durchaus Selbstverständlichen, die Gleichmäßigkeit der Behandlung wirken ermüdend und entsprechen nicht den wissenschaftlichen Forderungen, die an die angemessene Vorbereitung auf die Lehraufgabe zu stellen sind. Es muß jedoch anerkannt werden, daß Vertiefungen in die Eigenart des Dichters und Werkes hervortritt. — Zu den einzelnen Gedichten bemerke ich: (S. 22) Warum lassen die drei Jäger im „Weißen Hirsch" „die Feldflasche fleißig umgehen"? Und warum ist eigentlich die Phantasie des Erklärers immer soviel geschäftiger und breitspuriger als die des Dichters? Darin besteht eben die Erklärung nicht, das ist Verwässerung. — (S. 81) Die Gemütlichkeit des Herrn Gottfried wird verkannt. — (S. 85) Die Erläuterungen über das „fromme Heer" und über den Reitersmann, der sich dort „den Trunk abgetan", befriedigen nicht.— (S. 103 und 105) Haben die Fahrgenossen in Uhlands „Schifflein" wirklich „die Hoffnung auf ein Wiedersehen"? — (S. 152) Falsche Angabe über Kerners Tod. — (S. 188) In der Schlußstrophe des „Wanderers in der Sägemühle" ist kein bloßes Erwachen, sondern der Tod des Wanderers gemeint. Durch die, freilich auch von anderen Erklärern

geteilte Auffassung, es handle sich bloß um einen Traum, wird in nüchterner Weise der romantische Charakter des Liedes rationalistisch umgedeutet.

Drittes Heft: Rückert, Eichendorf (so), Chamisso, Heine, Lenau, Freiligrath und Geibel. Sechste Auflage. 1907. VI u. 226 S. 8°. 2,80 M., geb. 3,60 M.

Nach Absicht des Verfassers „sind die vorliegenden Entwürfe im allgemeinen knapper gefaßt" als die der beiden ersten Hefte. „Vielfach ist auch Abstand genommen von der dort angewandten Form der Frage und Antwort." Das wäre also ein Vorzug dieses Bandes; doch ist die Breite und Umständlichkeit der Darstellung noch immer sehr erheblich. — Über Rückerts „Brunnen des Verderbens" heißt es (S. 30): „Ein Anklang an die Bibel ist auch darin erhalten, daß der Schauplatz in den Orient verlegt ist." Damit wird ja der Tatbestand völlig umgedreht. Man könnte vielmehr, selbst auf elementarer Stufe, neben die bei Rückert beibehaltene orientalische Fassung die deutsche und mittelalterlich-christliche bei Rudolf v. Ems stellen. — Es ist unrichtig, dem Riesenkinde in Chamissos „Riesenspielzeug" Siebenmeilenstiefel beizulegen (S. 71). — In den „Weibern von Winsperg" wird über die Herbheit der letzten Strophe still hinweggelesen; doch ist sie Gipfelpunkt des ganzen Gedichts (S. 74). — Seltsam heißt es (S. 81) bei Erklärung von Chamissos „Alter Waschfrau": „Denn in der Regel verherrlichen die Dichter Könige, Helden, Sänger und sonstige hochgestellte Personen." — Heines „Kling hinaus bis an das Haus, Wo die Blumen sprießen!" wird erläutert: „Eine wichtige Botschaft haben wir dann noch an jenes Haus zu bestellen, das sich durch seinen Blumenschmuck besonders auszeichnet." Das ist doch recht platt!

Viertes Heft: Gellert, Pfeffel, Claudius, Hölty, Bürger, Herder, Hebel, Krummacher, Giesebrecht, Wilhelm Müller, Hoffmann von Fallersleben, Hauff, Vogl. Fünfte Auflage. 1908. IV u. 258 S. 8°. 3,20 M., geb. 4 M.

Nach Absicht des Herausgebers sollen in dem vorliegenden Bande Dichtungen von vorwiegend volkstümlichem Charakter zusammengestellt werden.

Im literargeschichtlichen Sinne bleibt die Zusammenstellung trotz dieser Entschuldigung seltsam. Heines „Lorelei" z. B. (Heft 3) ist doch gewiß volkstümlicher als Herders „Polykarpus". Und nun gar das Verhältnis zum sechsten Hefte, welches „neuere und neueste Dichter" bringen soll! (Vgl. Hoffmann von Fallersleben!)

„Ausgeführte Lektionen" wechseln mit solchen Bearbeitungen, die „den Gang der Behandlung kurz andeuten". In der Behandlung Gellerts und Hebels ist vieles treffend dargestellt. In der Erzählung „Der Bauer und sein Sohn" ist die Erklärung des „trotz seinem Herrn" mißlungen (Konzessiver Sinn!). Der faden Eulenspiegelei („Eulenspiegel auf der Wanderschaft") hätten nicht Sentenzen aus der „Braut von Messina" angehängt werden sollen; zur Erläuterung gehört, daß nicht Berge gemeint sind, sondern Hügel. — Pfeffels „Stufenleiter" wird wunderlicherweise durch Bezugnahme auf den Erbvertrag Joachims mit den Herzögen von Brieg usw. „vorbereitet". — Verfehlt ist die metrische Erörterung S. 110 („Der gerettete Jüngling"). Immer macht der Rhythmus ein Gedicht zum Gedicht.

— S. 253 ff. ist, nach Dichtern geordnet, eine Überschrift über das Gesamtwerk hinzugefügt.

Sechstes Heft: Neuere und neueste Dichter: Allmers, Avenarius, v. Droste-Hülshoff, Fontane, Hebbel, Keller, v. Liliencron, Meyer, Mörike, Storm u. a. Zweite Auflage. 1908. V u. 241 S. 8°. 3 M., geb. 3,80 M.

Im literaturgeschichtlichen Sinne ist die Zusammenstellung und Vereinigung dieser „neueren und neuesten Dichter" sehr unbestimmt, da ja nachklassische Gedichte schon in vorhergehenden Heften behandelt worden sind. Es ist z. B. nicht ersichtlich, warum Annette v. Droste-Hülshoff (1797—1848!) in die Gesellschaft von Arno Holz und Otto Ernst rückt. Auch Hebbel, Mörike und selbst Keller und Meyer gehören nicht mehr der zeitgenössischen Dichtung an. Man vergleiche überhaupt das Verhältnis dieses Bandes zum dritten, in dem u. a. Freiligrath (1810 bis 1876) und Geibel (1815—84) behandelt sind!

Die Auswahl der einzelnen Gedichte wird man überwiegend billigen können; gar manches deckt sich mit dem, was Sammlungen bieten: ein Beweis dafür, daß sich auch auf diesem Gebiete schon ein gewisses Herkommen gebildet hat. Dahin gehören die hier vorliegenden Gedichte Fontanes und Liliencrons. Gern würde man erfahren, welches Alter oder welche Klassenstufe der Herausgeber bei den Einzelerklärungen vor Augen hat; man wäre dann leichter imstande, den Ton und die Erläuterungsart zu beurteilen. Dem Anscheine nach herrscht der gleiche Ton, obwohl doch recht schwere Gegenstände vorgelegt werden wie „Schillers Bestattung" von Konrad Ferdinand Meyer oder das Herbstlied von Hebbel; und auch wieder sehr leichte, ja nichtssagende wie Reuters „Koppweidag". Neben die Auswahl aus „Läuschen und Riemels" setze ich mehrere Fragezeichen; diese Sachen sind weder geistig noch erziehlich bildend. Wenn plattdeutsche Gedichte geboten werden sollen, greifen wir lieber zu Klaus Groth, bei dem sich auch außer dem beliebten „Matten Has" manches Geeignete findet. — Die Inhaltsumschreibungen und Erläuterungen enthalten viel Treffendes und Wohlgelungenes, sie müssen daher auf einem Gebiete, auf dem es noch an Vorarbeiten fehlt, doppelt willkommen sein; ich hebe besonders Mörikes „Feuerreiter" hervor. Einiges, wie die oben genannten Gedichte Meyers und Hebbels, gehen doch wohl über das Verständnis der Schüler hinaus, an welche der Herausgeber denkt. Jedenfalls wird hier die Erläuterung dem Gegenstande nicht gerecht (vgl. z. B. die Erklärung des Begriffes „Genius der Menschheit"). — Für sämtliche hier vorliegenden vier Bände gilt, was ich schon mehrfach im einzelnen bemerkte, daß der literargeschichtliche Standpunkt der einzelnen Abteilungen eine Schwäche des Werkes bildet, die offenbar damit zusammenhängt, daß es allmählich entstanden ist und nicht nach einem festen Plane.

Cassel. P. Goldscheider.

Griechisch-deutsches Wörterbuch zum Neuen Testamente von S. Ch. Schirlitz, neu bearbeitet von Th. Eger. 6. Aufl. Gießen 1908. E. Roth. VI u. 458 S. Lex.-8°. geh. 6 M., geb. 7,50 M.

Neben dem bekannten und mit Recht geschätzten griechisch-lateinischen

Wörterbuch zum Neuen Testament von Grimm hat jedes andere einen schweren Stand. Doch bietet Egers Buch durch seine meist sorgfältig abgewogenen deutschen Übersetzungen für die Praxis manche Vorteile. Freilich ist für tieferes Eindringen bei den längeren biblisch-theologischen Artikeln die Literatur viel zu sparsam angeführt und die neuere Forschung nicht genug berücksichtigt. Auch wäre für eine Neuauflage einige Heranziehung der übrigen griechischen Sprachdenkmäler in Literatur und Inschriften notwendig. Sonst entsteht der falsche Schein, als ob das neutestamentliche Griechisch ein besonderes Idiom sei, während wir es doch von Tag zu Tag mehr als eine Form der Κοινή begreifen lernen.

Eisenach. M. Consbruch.

G. Webers Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. 22. Auflage bis auf die Gegenwart fortgeführt von Dr. Otto Langer. Leipzig 1908. W. Engelmann. XI u. 688 S. gr. 8°. geh. 4,40 M., geb. 5,40 M.

Der Verfasser hat der letzten Auflage, die mittlerweile bereits einen zweiten Abdruck erfahren hat, auf 20 Seiten einen im ganzen brauchbaren Überblick (S. 646, Zl. 22 ist die Zahl 63 Millionen falsch) über die Ereignisse von 1890 bis zur Gegenwart hinzugefügt. Sonst sind die Änderungen, die sachlichen wie die sprachlichen, nicht eben erheblich. Sie konnten es nicht sein, weil für die vorliegende Auflage der Stereotyp der vorhergehenden (21.) benutzt worden ist, größere Umgestaltungen also erst vorgenommen werden können, wenn das Buch einmal neu gesetzt wird. Bis auf diese Zeit müssen wir uns also vertrösten, ehe die durchaus notwendige Umarbeit der Abschnitte über die griechische und die römische Geschichte bis zu Augustus Prinzipat (S. 27—117) erwartet werden kann, sodaß auch in diesen Partien das Buch mit gutem Gewissen als brauchbares Hilfsmittel im Sinne des Verfassers empfohlen werden kann (vgl. meine Anzeige in dieser Monatschrift III, S. 411 ff.). Bis jetzt fehlt es in diesen Abschnitten, für deren Bearbeitung — wenigstens in großen Teilen — ein so meisterhaftes Werk wie Eduard Meyers Geschichte des Altertums vorliegt: bis jetzt fehlt es nicht selten an sachlicher Richtigkeit und an Bestimmtheit und Schärfe des Ausdrucks; auch die Hervorhebung der geschichtlichen Entwicklung und der treibenden Motive sowie die Darstellung der allgemeinen geistigen und wirtschafltichen und sozialen Strömungen und ihrer Zusammenhänge mit der inneren und äußeren politischen Geschichte — vor allem der griechischen Staaten — kommt zu kurz.

Dahn, E. und **Rachel, W.,** Lernbuch für den Geschichts-Unterricht. Lernstoff der Obertertia (1517-1740) und der Untersekunda (1740 bis zur Gegenwart). Braunschweig 1907 und 1908. Appelhans & Co. VI und 93 bzw. 136 S. 8°.

Man hört gelegentlich die Äußerung, die Tätigkeit der Schüler im Geschichtsunterricht sei in der Hauptsache eine reproduzierende. Dies Urteil erklärt sich aus der Unkenntnis des Unterrichtsbetriebes, wenigstens in den oberen Klassen, auf die es sich naturgemäß in erster Linie bezieht. Nur wo sich dieser auf zusammenhängenden Vortrag durch den Lehrer und in der nächsten Stunde folgende Wiedergabe des Gehörten durch den Schüler beschränkt, nur da ist das Urteil berechtigt;

nicht aber da, wo auch die Erarbeitung des neuen Stoffes grundsätzlich vom Lehrer und vom Schüler gemeinsam vorgenommen wird, nachdem der letztere sich durch vorherige häusliche Vorbereitung auf die neudurchzunehmenden Abschnitte an der Hand seines Lehrbuches zu dieser Mitarbeit befähigt hat. Diese Art des Unterrichtsbetriebes ist in den oberen Klassen hoffentlich überall die Regel. Anders auf der Mittelstufe. Hier muß die Darbietung des Neuen in zusammenhängendem „Vortrag" durch den Lehrer erfolgen; hier beschränkt sich die Arbeit des Schülers auf die Einprägung und Wiedergabe der gehörten und im Lehrbuche verzeichneten Tatsachen und Gedankengänge; hier ist der geschichtliche Unterricht bis zu einem gewissen Grade in ganz ausgesprochener Weise ein Teil des deutschen.

Die Verschiedenheit des Unterrichtsbetriebes wird nicht ohne Einfluß sein auf die Beantwortung der Lehrbuchfrage, der Frage: „Soll das geschichtliche Lehrbuch zusammenhängende Darstellung aufweisen oder mehr tabellenartige Fassung, sei es in kurzen Sätzen oder gar nur in Stichwörtern?" Zwar die Lehrpläne verlangen schlechthin für alle Klassen „Lehrbücher mit zusammenhängender Darstellung". Und ich meine auch mit Recht, ohne daß ich mich an dieser Stelle auf die Begründung meines Urteils einlassen kann. Andererseits gebe ich zu, daß sich stichhaltige Gründe für die Bevorzugung eines mehr tabellenartigen Lehrbuches, das sich auf die Mitteilung der Tatsachen beschränkt, auf der Oberstufe ins Feld führen lassen. Wohlgemerkt, auf der Oberstufe. Den Gebrauch eines solchen Lehrbuchs auf der Unter- und Mittelstufe verbietet schon die Rücksichtnahme auf die Pflege des deutschen Ausdrucks, für den der geschichtliche Leitfaden dem Knaben ebenso als Muster dienen soll wie das deutsche Lesebuch, empfiehlt andererseits schon der Umstand, daß für manchen Schüler dieser Stufen sein Schulbuch das einzige „Geschichtswerk" ist, das er besitzt: er wird keine Freude an ihm haben, wenn es ihn nicht durch die Gestaltung seines Textes anzieht.

Grundsätzlich lehne ich daher die beiden vorliegenden Lernbücher von Dahn-Rachel ab. Hervorgegangen aus den Dahnschen geschichtlichen Lernbüchern, die mehr für die oberen Klassen zugeschnitten waren, aber zugleich auf der Mittelstufe gebraucht werden sollten, haben sie deren tabellenartige Fassung „im Prinzip" beibehalten, wenn die Verfasser auch „bestrebt gewesen sind, mehr als bisher den Stil der zusammenhängenden Erzählung anzunähern". Wie stark indessen die Tabellenform noch hervortritt, dafür diene zur Illustrierung der Abdruck eines kleinen Stückes aus § 37. Dort heißt es:

„Grundsatz: Der Staat muß sich möglichst auf eigene Kräfte verlassen.
Ziel: Ein starkes Heer.

I. Bewahrung des Landes vor ferneren Kriegsschrecken.
   a) Neutralitätsverträge, besonders mit Schweden.
   b) Festes Auftreten zur Sicherung der Neutralität.
II. Heilung der Wunden, die . . . . usw."

Wer glaubt, mit Büchern solcher Art auf der Mittelstufe etwas anfangen zu können, dem soll das vorliegende Werk gern empfohlen werden. Die Anordnung und Auswahl des Stoffes ist im ganzen verständig, dieser selbst veranschaulicht

durch unter dem Text gegebene Hinweise auf Anekdoten, berühmte Aussprüche, zeitgenössische und spätere Behandlung in Literaturwerken u. a. Die sachlichen Angaben werden in einer neuen Auflage richtig gestellt werden können, soweit sie eine Berichtigung nötig machen. Hier notiere ich nur einiges aus dem Obertertiabuch. S. 2, 3b vermißt man einen Hinweis auf die Plastik (vgl. § 6); § 10, 3 „unchristliche" Satzungen; S. 12 Zl. 4 kirchliche Bußstrafen statt Kirchenbuße; S. 12 Zl. 7 „Tetzel verlangt nicht Reue, Buße und innere Besserung"; S. 13 Zl. 3 „Deutschland"; S. 14 Zl. 3 u. 4; S. 14 Zl. 5 v. u.; S. 16 Inhalt der „12 Artikel"; S. 18 zu 1532; S. 23 Zl. 14 v. u. „Unter dem Vorwande"; S. 24 Zl. 6 v. u. „Herstellung des Territorialfürstentums"; S. 27 „Elisabeths Bedeutung (statt „Verdienste") und II. Kampf gegen den Katholizismus; S. 31 Zl. 2 u. 3. v. u.; S. 32 Zl. 13 „erfundene"; § 20 Grund; S. 34, 65 (Beurteilung Ludwigs XIV.); § 23 Grund; S. 40 Zl. 17 „besonders" Wallenstein; S. 62 Zl. 1 „unumschränkten"; S. 64 ff.: Warum immer Louis XIV.?; S. 66 Zl. 10 „jedem"; S. 72 Nr. 4; §51 4d.

Seyfert, B., Geschichtliche Erzählungen für die Unterklassen höherer Lehranstalten. Vorstufe zu Neubauers Lehrbuch der Geschichte. Halle a. S. 1908. Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. 123 S. 8°. geb. 1,60 M.

„Es kann nicht der Zweck des vorbereitenden (geschichtlichen) Unterrichts sein, zusammenhängende geschichtliche Kenntnisse zu erzielen; vielmehr will er im Kinde geschichtlichen Sinn, das Interesse für die Vergangenheit der Nation wecken und rege halten." Diese Meinung des Verfassers des vorliegenden Büchleins (vgl. die Vorrede) unterschreibe ich Wort für Wort und erinnere mich dabei mit gelindem Schaudern an eine Erzählung, die ich einmal gehört — hoffentlich war es nur eine Anekdote —, wonach gleich nach der Einführung dieses „propädeutischen" Geschichtsunterrichts ein übereifriger Amtsgenosse den Sextanern die Namen sämtlicher Brandenburgischer Kurfürsten aus dem Hause Hohenzollern mit den Regierungszeiten beigebracht haben soll. Vielmehr ist die eine wöchentliche Geschichtsstunde in VI und V durchaus als Teil des gesamten deutschen Unterrichts in jenen Klassen anzusehen, nur daß für diesen Teil eine festbestimmte Wochenstunde und ein festbestimmter Unterrichtsstoff vorliegt, der im übrigen dieselbe Behandlung erfährt wie jeder andere Lesestoff. Um so weniger freilich kann ich die Notwendigkeit eines besonderen Leitfadens für diese Wochenstunde einsehen; ich bestreite die Richtigkeit der Behauptung, die der Verfasser ebenfalls in der Vorrede ausspricht, die Kleinen in VI und V „bedürften für den Geschichtsunterricht einer kräftigeren Stütze, als sie das Lesebuch zu bieten vermöge". Schon unser alter Hopf und Paulsieck enthält in seinen neueren Bearbeitungen an sagenhaftem Stoff aus der vaterländischen und der alten Geschichte in prosaischer und — nicht zu vergessen — auch in poetischer Form so viel, daß das Gebotene, das in derselben Weise zusammengefaßt und verknüpft werden muß wie die Seyfertschen Geschichtsbilder, völlig ausreicht für die geforderte geschichtliche Belehrung. Von den neuen Lesebüchern will ich dabei ganz schweigen; sind sie doch bereits geradezu entstanden unter Rücksichtnahme auf den in den Lehrplänen eingenommenen Standpunkt, daß der prosaische und poetische Lesestoff des deut-

schen Lesebuchs in VI und V im engsten Zusammenhange mit den biographischen Aufgaben der Klasse stehen müsse. Auch die Lehrpläne verwerfen also den Gebrauch eines besonderen geschichtlichen Leitfadens neben dem Lesebuche; ich weiß nicht, ob aus demselben Grunde, der ihn mir nicht bloß überflüssig, sondern geradezu schädlich erscheinen läßt, nämlich weil er dem so wünschenswerten Heimischwerden der Schüler in ihrem Lesebuche Abbruch tut.

Dies mein prinzipieller Standpunkt! Im übrigen ist es nur förderlich, wenn der eifrige Schüler die Möglichkeit hat, das, was er in seinem Lesebuch findet und im Unterricht hört, in andrer Fassung, vielleicht auch in engerem Zusammenhang, auch wohl hier und da ergänzt und erweitert, in einem besonderen Büchlein noch einmal zusammengestellt zu sehen, sodaß ich für die Schulbibliothek der Sexta — an altklassischen Sagenbüchern ist kein Mangel — das Seyfertsche Büchlein gern und warm empfehle. Ich empfehle es auch dem jungen Lehrer, der den „Geschichtsunterricht" in der Sexta erstmals gibt. Es bewahrt ihn vor Verstiegenheiten der vorhin angeführten Art; es lehrt ihn — und wer lernt in der Beziehung überhaupt wohl jemals aus! — die schwere Kunst in schlichten Worten zu erzählen, dem Verständnis der Kleinen angemessen nach Form und Inhalt. Nach dieser Seite hin gebührt dem Buche volles Lob.

Nicht um dieses zu vermindern, füge ich für weitere Auflagen einige Änderungsvorschläge hinzu. Fehlen kann im Quintateil I, 10 „Von Solon", I, 9 „Von Lykurg", II, 9 „Die Römer im Kriege mit Pyrrhus" (vielleicht außer der Fabriciusgeschichte): diese Abschnitte gehören nach Quarta in die eigentliche Geschichtsstunde. Fehlen kann auch S. 37, Abs. 2 ff. (Anlaß des dreißigjährigen Krieges), S. 38, Abs. 4 ff. (Wallensteins Kriegstaten vor seiner ersten Absetzung), S. 50, Abs. 5 (für Sextaner unverständlich), S. 65 Abs. 1 u. 2 (aus demselben Grunde); dagegen vermisse ich S. 11, Zl. 2 v. u. „Niclas" neben „Ruprecht", S. 14 die Erklärung der Begriffe „Bischof" und „Erzbischof", S. 22 die des Begriffes „Abt" (vgl. zu S. 14/15), S. 26 u. den Hinweis auf die noch heute herrschende Dynastie der Wittelsbacher (vgl. ähnlich S. 28 u.), S. 51, Zl. 9 v. u. die Erklärung von „Kriegs- und Domänenkammer", S. 66 die des „Deutschen Bundes", S. 71, Zl. 10 v. u. eine Erwähnung der großen Gefangenlager. Stil und Ausdruck sind so gut wie einwandfrei (nur S. 9, Zl. 2 v. u. „eine stattliche Erscheinung im selbstgefertigten leinenen Gewande"(!), S. 22, Zl. 13 Stücke, Zl. 6 v. u. „eine Königin", S. 31, Zl. 6, „Das Horn des Türmers", S. 32, Zl. 13 v. u. die Verbindung durch „und", S. 37, Zl. 11 v. u. „darunter", S. 46 Zl. 4 v. u. der Zusammenhang: „er verlangte auch usw.", S. 76, Zl. 14 v. u. „unterdes". Wohl aber bedürfen in sachlicher Hinsicht mehrere Stellen der Revision und Richtigstellung. Ich begnüge mich damit, hier nur die Stellen namhaft zu machen. Es sind S. 14 „Er gab W. den Ehrennamen Bonifatius", S. 16, Zl. 8 v. o. („zuerst" . . . . „dann" . . . .), S. 18 der letzte Abschnitt, S. 23, Zl. 24 v. u. (es gab auch Reichsritter), S. 23, Abs. 5 v. u., S. 25, Abs. 3 (auf die Reiherbeize gingen auch die Edelfrauen), S. 26, Abs. 5 und Abs. 10 (Anfang), S. 30 der letzte Satz, S. 31, Zl. 19 (Beschränkung der Hansa auf die Küste), S. 31, Abs. 4 v. u. (Erfindung der Metalllettern), S. 33 der letzte und S. 34 der erste Abschnitt, S. 34 Abs. 5 („die Leute" konnten doch kein Latein), S. 35, Zl. 4 (das Wort paßt erst für Philipps II. Zeit),

S. 35, Abs. 2 („auf des Papstes Bitten"?), S. 37, Zl. 19 v. u. („Die (?) lutherischen Fürsten"), S. 52, Abs. 4 (die Berufung auf den Rechtsgrund!), S. 65, Abs. 3 v. u. (das war zuerst Bismarcks Ansicht), S. 68, Zl. 18 (auch die beiden Mecklenburg und Lübeck).

Rehtwisch, Th., Geschichte der Freiheitskriege in den Jahren 1812—1815. Mit zahlreichen Abbildungen nach zeitgenössischen Gemälden, Stichen, Lithographien, Karikaturen und Urkunden. I. Band. Leipzig 1908. G. Wigand. 652 S. gr. 8°. geb. 12,50 M.

Ein Vorspiel zu dem großen Völkerringen der Jahre 1813 bis 1815 nennt der Verfasser mit Recht den russischen Feldzug 1812. Seiner Darstellung ist die zweite Hälfte des vorliegenden ersten Bandes der Geschichte jener Jahre gewidmet (von S. 267 an). Nach der Darstellung des Aufmarsches in Kapitel 5 führt Rehtwisch in weiteren vier Kapiteln die „große Armee" über Wilna, Smolensk, Borodino nach Moskau, und nachdem er ein Kapitel den Zuständen gewidmet hat, die sie dort fand, in einem weiteren die Tätigkeit der Flügelheere erzählt hat, schildert er in drei Kapiteln ihren Rückzug und ihre Auflösung. Abschnitt 15 „Das neunundzwanzigste Bulletin" und 16 „Grenadier im Weiberrock" bilden das Finale des großen Dramas. Vorangestellt ist dem Ganzen das Lebensbild desjenigen, der darin die Hauptrolle spielt, Napoleons I., und zwar auf den ersten 50 Seiten sein Aufstieg vom *petit caporal* zum Kaiser der Franzosen, dann in drei Kapiteln die Begründung seiner europäischen Herrscherstellung, wobei sich Gelegenheit genug findet, auch die Persönlichkeiten seiner Gegner, eines Alexander I., eines Friedrich Wilhelm III. usw., zu würdigen und die Geschichte der europäischen Staaten in jenem inhaltsreichen Jahrzehnt zu schildern, vor allem Preußens Zusammenbruch und Neubau.

Wir sehen: der Inhalt des vorliegenden Bandes deckt sich zum Teil mit Neubauers schönem Buche „Preußens Fall und Erhebung" (vgl. meine Anzeige in dieser Monatschrift VII, 286 ff.), mit dem er auch die Mitteilung von zahlreichen zeitgenössischen Äußerungen in Wort und Bild gemein hat, nur daß die Wiedergabe der letzteren an künstlerischer Feinheit im einzelnen nicht an die im Neubauerschen Buche gebotenen Abbildungen heranreicht. Ein Unterschied der beiden Bücher liegt in der verschiedenartigen Orientierung ihres Inhalts und in der z. T. davon abhängenden Verschiedenheit in der Ausführlichkeit der Darstellung. Viel bedeutsamer indessen ist eine andere Verschiedenheit, die jedem der beiden Bücher geradezu sein eigentümliches Gepräge verleiht. Beide sollen volkstümliche Darstellungen sein im besten Sinne des Wortes. Während aber Neubauer durchweg erzählt oder abhandelt, wenn auch nicht selten unter Benutzung von Berichten und Urteilen von Zeitgenossen, läßt Rehtwisch, wo es nur eben geht, seine Helden vor uns handeln, läßt seine Leser die Geschehnisse miterleben, führt sie unmittelbar hinein in die Konferenzzimmer der Diplomaten, auf die blutgetränkten Schlachtfelder, geleitet sie in die Lazarette und nicht minder in die Salons vornehmer Damen: kurz, er dramatisiert die Geschichte.

Er erreicht das nicht nur dadurch, daß er auf Schritt und Tritt die zeit-

genössischen Memoiren sprechen läßt, die das Wort ergreifen läßt, die die Geschehnisse miterlebt haben, sondern auch durch seine Darstellungskunst selbst. Nicht in der objektiven, nüchternen Diktion des wissenschaftlichen Untersuchers, des Berichterstatters oder Erzählers führt er uns da, wo er selbst spricht, durchweg die Tatsachen vor, sondern so, daß er das Berichtete vor uns Ereignis werden läßt, die Motive und Handlungen vor uns entwickelt, Tatsachen und Zustände vor unseren Augen w e r d e n läßt, so wie sie einst geworden sind, vielleicht nur geworden sein können. In Rehtwisch lebt ein Stück von einem Dichter.

Diese Ausführungen weisen auf die S t ä r k e und die S c h w ä c h e des Rehtwischschen Buches hin. Die Stärke, insofern als es seinen Leser packt und festhält, ihn mit zwingender Gewalt hineinführt in die große Zeit der Not und des Ringens, den noch unentwickelten Sinn für geschichtliches Leben mächtig fördert. Die Schwäche, insofern als es bei aller Anerkennung der richtigen Wiedergabe der Zeitereignisse und Zeitstimmung im a l l g e m e i n e n für j e d e s e i n z e l n e als absolut zuverlässige Geschichtsquelle nicht anerkannt werden kann, vielleicht gar nicht anerkannt werden will, eben weil es von dem Streben, die Leser zu fesseln, so stark beherrscht wird. Wie manche der mitgeteilten Anekdoten, wie manches Bonmot gehört nicht dem an, was wir „Treppenwitz der Geschichte" zu nennen pflegen! Zum Beispiel daß, als der Vater Napoleon auf die Kriegsschule nach Brienne brachte, der Knabe kein Wort französisch gesprochen habe (S. 6 unten). Oder die Äußerung Sieyès nach dem 18. Brumaire 1799 (S. 32 unten), oder die Massakrierung von 3000 Kriegsgefangenen in Jaffa, oder die Vergiftung der Pestkranken ebenda (S. 77), oder die Auslegung der Worte Courbières (S. 157) u. a. Auch ernsthaftere Irrtümer laufen gelegentlich mit unter, vor allem in der Beurteilung des Fürstenbundes (S. 54), des Baseler Friedens (S. 70), auch Friedrich Wilhelms II., dem ich weniger mit Rehtwisch (S. 54 oben) Übereiltheit im Handeln als Mangel an Entschlußfähigkeit und Beständigkeit vorwerfen möchte. Endlich soll noch an einem einzigen Beispiel die dramatisierende Art des Verfassers gezeigt werden. Die Königin Luise schreibt Ende Juni oder Anfang Juli einmal an Rüchel unter anderm: „Der König schreibt mir sehr weitläufig über seinen Empfang (bei Napoleon). Es war sehr viel die Rede von mir, von meinem Haß für ihn, wie sehr er hoffe, daß ich meinen Frieden machen würde etc. Seine Höflichkeit an Tafel ging so weit, daß er dem König meine verhaßte Gesundheit zutrank. Es ist stark die Rede unter den Franzosen, daß ich hinkommen möchte. . . . . Kommt besonders der Wunsch des Königs dazu und die Überzeugung, ich könnte nur durch meine Gegenwart etwas gutes stiften, so fliege ich dahin, wo mein Herz nie sein wird." Daraus wird bei Rehtwisch (S. 170): „Während der Friedensverhandlungen und Zusammenkünfte in Tilsit begab es sich, daß eines Tages der Korse das Glas erhob und plötzlich dem König die Gesundheit der Königin zutrank. Dieser Vorgang, der ihnen günstig schien, griffen nun etliche auf, und vor allem war es der Graf Kalckreuth, der vorschlug, eine Zusammenkunft der Königin mit dem Kaiser zu veranlassen . . . . Der König ließ sich die Zustimmung abringen und schrieb in dieser Sache an seine Frau. ‚Ich komme, ich fliege nach Tilsit, wenn Du es wünschest, wenn Du glaubst, daß ich irgendwie Nutzen stiften kann.' So antwortete Luise." Klarer als aus vielen Worten wird jeder aus dem einen Beispiel erkennen

können, was er an dem Buche hat und was nicht, was er von ihm verlangen darf und was er vergebens bei ihm sucht.

Elberfeld. W. Meiners.

J. Tannery, Elemente der Mathematik. Mit einem geschichtlichen Anhang von Paul Tannery. Deutsche Ausgabe von P. Klaess. Leipzig und Berlin 1909. B. G. Teubner. XII u. 339 S. 8°. geb. 8 M.

Die Notions de Mathématique von J. Tannery waren ursprünglich als Schulbuch gedacht und für die Classe de Philosophie der französischen höheren Schulen bestimmt. Diese Klasse entspricht etwa der Unterprima unserer Gymnasien — der Lehrgang ist in Frankreich um ein Jahr kürzer als bei uns —, wobei jedoch zu bedenken ist, daß die drei Jahre umfassende Oberstufe der gymnasialen Schulen insgesamt nur 4 Wochenstunden Mathematik gegenüber 12 Stunden in unseren Gymnasien hat. Die Lehrpläne von 1902 sahen für die Philosophieklasse ein umfangreiches, bis in die Differential- und Integralrechnung hineinführendes Pensum vor, und wenn auch die Lehrpläne von 1905 daran keine Änderungen vornahmen, so ist es doch nur eine Frage der Zeit, daß die in Anbetracht der geringen Zeit zu hoch geschraubten Forderungen herabgesetzt werden. Nimmt man noch hinzu, daß das Tannerysche Buch an mehreren Stellen, so in der Heranziehung der trigonometrischen, der logarithmischen, der Exponential-Funktionen über diesen Lehrplan hinausgeht, so wird es begreiflich, daß es nie recht ein Schulbuch gewesen ist. Der bei französischen Lehrbüchern übliche Abdruck der Klassenpensen wäre also gerade bei der Übersetzung dieses Buches besser weggeblieben, da er falsche Vorstellungen erwecken könnte. Das Buch tritt jetzt in seiner deutschen Ausgabe gleich mit seiner wahren Bedeutung hervor; Klein hat diese in einem Einführungswort so gekennzeichnet: „So mancher, der auf der Schule mathematische Kenntnisse nur in traditionell begrenzter Form erwarb, wird das Bedürfnis empfinden, sich über die elementare Bedeutung der ihn lockenden, aber ihm in ihren Einzelheiten scheinbar unzugänglichen höheren Mathematik an der Hand eines kundigen Führers zu orientieren." In der Tat ist das Buch wie kaum ein zweites geeignet, dem Gebildeten einen Einblick in die moderne Auffassung der Mathematik zu verschaffen.

In einem einleitenden Kapitel geht es ziemlich schnell bis zu dem Punkte vor, wo die eigentliche Darstellung einsetzen soll. Verfährt dabei der Verfasser nicht so systematisch — für den Erwachsenen aber auch ermüdend — als ein Schulbuch es tun müßte, so werden doch die grundlegenden Begriffe und Tatsachen rein herausgeschält, um im Verein mit der wiederkehrenden Erinnerung an die Schulmathematik eine solide Grundlage zu geben. Alles das geschieht ohne allzu weit getriebene Strenge: „Der Leser weiß, daß man durch einen gegebenen Punkt eine und nur eine einzige Parallele zu einer gegebenen Geraden ziehen kann." Schon in diesem Abschnitt offenbart sich der Grundcharakter des Buches. Es vertritt in seiner Weise jene Richtung, die, um mit Klein zu reden, nicht einen schön auskristallisierten logisch in sich geschlossenen Aufbau jedes der einzelnen Gebiete, sondern vielmehr die Erfassung der mathematischen Wissenschaften als eines Ganzen zum Ziel hat. So überwiegt von Anfang an die Darstellung der Zahlen im geometrischen Bilde und die stete Rücksicht auf die Praxis der Rechnung. —

Der eigentliche Lehrgang dringt in schnellem Aufstieg zum Funktionsbegriff und den Elementen der analytischen Geometrie vor auf Wegen, die uns auch in Deutschland in letzter Zeit immer mehr vertraut geworden sind. Dann geht es, immer an der Hand des geometrischen Bildes, in die Differential- und Integralrechnung hinein, und mancher Leser wird sicherlich erstaunt sein, wie so einfach und anschaulich diese Begriffe sich ihm gestalten.

Mir scheint aber, nicht nur der Laie, sondern auch der Lehrer, selbst der mit den Grundgedanken der mathematischen Reformbestrebungen durchaus vertraute, kann aus diesem Buche lernen. Man merkt überall, wie der Verfasser in steter Fühlung mit der modernen wissenschaftlichen Auffassung bleibt und doch dabei allgemeinverständlich zu sein versteht; so wenn er in der Einleitung über Transformationsmethoden, in der Integralrechnung über den Logarithmus als Hyperbelintegral spricht. Und hierin kann er für den Lehrer in seiner Methode vorbildlich sein, mit seiner Stoffwahl anregend wirken. — Ehe ich von dem Buche scheide, muß ich noch des Anhanges gedenken, in dem der Bruder des Verfassers, Paul Tannery, einige knapp umrissene Bilder aus der Geschichte der Mathematik gibt.

Die Übersetzung wird dem Werke gerecht, wenngleich man zuweilen das französische Original hindurchfühlt; vielleicht hätte die Übertragung eine freiere sein können, warum z. B. an der französischen Währung u. dergl. festhalten?

Barmen. W. Lietzmann.

Müller-Pouillets Lehrbuch der Physik und Meteorologie in vier Bänden. Zehnte, umgearbeitete und vermehrte Auflage herausgegeben von L. Pfaundler. Vierter Band. Erste Abteilung. Fünftes Buch. Magnetismus und Elektrizität von W. Kaufmann und A. Coehn. Braunschweig 1909. Fr. Vieweg & Sohn. XII u. 622 S. 8°. geh. 13 M.

Wenn man sich erinnert, daß die letzte Auflage desjenigen Bandes des Müller-Pouilletschen Werkes, der die Lehre vom Magnetismus und der Elektrizität enthält, bereits vor 21 Jahren erschienen ist, also noch bevor Hertz den Nachweis für die Wesensgleichheit der elektrischen und der Lichtwellen erbracht hatte, so wird man es begreiflich finden, daß die Bearbeiter der neuen Auflage sich nicht mit einer Umgestaltung des alten Textes begnügen konnten, sondern sich zu einer völligen Neubearbeitung entschließen mußten, die in bezug auf Disposition und Darstellung in der jetzigen Gestalt nur noch an sehr wenigen Stellen die alte Fassung erkennen läßt. Während die frühere Auflage beim Magnetismus noch ziemlich schüchtern von dem Hilfsmittel der Kraftlinien Gebrauch machte und in der Elektrizitätslehre zum ersten Male den Potentialbegriff zugrunde legte, im übrigen aber noch ganz auf dem Boden der alten Fernwirkungstheorie stand, ist diese neue Auflage vollständig auf den modernen Anschauungen Faraday-Maxwells begründet. Daß dadurch dem Theoretischen ein breiterer Raum gewährt werden mußte, war unvermeidbar, doch hält trotzdem diese, wie hoffentlich auch die weiteren Auflagen, an der guten Tradition einer elementaren Darstellung fest, die dem Werke gerade in den Kreisen der Oberlehrer so viele Freunde gewonnen hat. Die bis jetzt vorliegende erste Hälfte des Bandes enthält die Grunderscheinungen des Magnetismus, der Elektrostatik und der Entstehung des galvanischen Stromes, die entsprechenden

theoretischen Abschnitte über den magnetischen Kraftfluß, das elektrische Feld und die Stromgesetze von Kaufmann-Königsberg bearbeitet, ferner die Erscheinungen der Elektrochemie von Coehn-Göttingen dargestellt. Als besonderen Vorzug der neuen Bearbeitung kann hervorgehoben werden, daß namentlich in den ersten sechs Abschnitten durch eine klare, prägnante Ausdrucksweise Raum für den erweiterten Text gewonnen worden ist, so daß der Umfang des Werkes sich trotz der reicheren Illustration in brauchbaren Grenzen hält.

Berlin. J. Norrenberg.

Abel, O., Bau und Geschichte der Erde. Wien, F. Tempsky. Leipzig, G. Freytag, G. m. b. H., 1909. Mit 226 Textfiguren und 6 Farbentafeln und Karten. VIII u. 220 S. 8°. geb. 4,50 M. = 5,40 K.

Der Verfasser, Professor der Paläontologie an der Universität Wien, hat sich die Aufgabe gestellt, ein Lehrbuch zu schaffen, das dem geologischen Unterrichte an den österreichischen Mittelschulen eine breitere Grundlage darbietet, als es bisher der Fall war. Die besondere Veranlassung zu diesem Unternehmen gab ihm die Bewegung, die zugunsten einer zeitgemäßen Ausgestaltung und kräftigen Betonung der naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer in neuerer Zeit zunächst in Deutschland sich geltend gemacht und von hier aus nach Österreich übergegriffen hat. Die Bestrebungen an sich sind nicht neu, sie waren schon dem Zeitalter eines Bacon und Descartes bekannt; aber erst nach der preußischen Schulreform von 1900, „die dem deutschen Geiste einen breiteren Spielraum in der Schule geschaffen hat", konnten die Methoden und Ergebnisse dieser Wissenschaften, in denen deutsche Forscher in ruhmvollem Wettbewerb mit denen der benachbarten Nationen sich betätigt haben, und deren Errungenschaften für die geistige wie für die wirtschaftliche Kultur unseres Volkes von hervorragender Bedeutung sind, für die Erziehung und Unterweisung des heranwachsenden Geschlechts in ausgiebiger Weise zur Geltung gebracht werden. Wie es im Jahre 1901 gelang, auf der Hamburger Versammlung Deutscher Naturforscher und Ärzte eine nachdrückliche Kundgebung zugunsten des biologischen Unterrichts zustande zu bringen, so faßte unabhängig davon im folgenden Jahre die Deutsche geologische Gesellschaft in Cassel den einstimmigen Beschluß, eine Eingabe an die Kultusministerien aller deutschen Bundesstaaten zu richten in dem Sinne, daß auf den höheren und mittleren Lehranstalten ein Unterricht in den Elementen der Geologie erteilt werde. Die im Jahre 1904 auf der Breslauer Naturforscherversammlung gewählte Unterrichtskommission hat dann in ihren naturgeschichtlichen Lehrplanentwürfen neben der Zoologie und Botanik auch der Geologie einen — wenn auch bescheidenen — so doch festen Platz auf der Oberstufe angewiesen.

Bereits bei dem ersten Bekanntwerden dieser Reformvorschläge, die im Jahre 1905 auf österreichischem Boden, in Meran, den Fachkreisen unterbreitet wurden, regte es sich auch in Österreich zu einem entsprechenden Vorgehen. Zu Beginn des Jahres 1908 kam dieser Vorsatz zur Ausführung, indem auf Anregung der K. K. zoologisch-botanischen Gesellschaft und unter Mitwirkung der geologischen und der mineralogischen Gesellschaft in Wien eine Reihe von Diskussionsabenden veran-

staltet wurde, an denen sich weitaus die Mehrzahl der Vertreter des naturwissenschaftlichen Unterrichts der Wiener Universität wie auch der Mittelschulen beteiligte, über deren Verlauf der Vorsitzende der Versammlung, der bekannte Botaniker R. v. Wettstein, ausführlich berichtet hat (Wien 1908, F. Tempsky). Hier wurde u. a. in Übereinstimmung mit den Meraner Lehrplänen einstimmig befürwortet, das achte (letzte) Schuljahr mit zwei wöchentlichen Stunden der Geologie und Mineralogie zuzuweisen.

Für dieses Ziel hat der Verfasser sein Buch geschrieben. Absichtlich hat er ihm nicht die Gestalt eines „Mittelschullehrbuches", eines methodischen Leitfadens, gegeben; es werden auch nicht, wie z. B. in der vortrefflichen bereits in dritter Auflage erschienenen „Vorschule der Geologie" von Johannes Walther (Jena 1908, G. Fischer) Übungsaufgaben gestellt, die zu Beobachtungen in der freien Natur anregen sollen, sondern das Buch bringt den Stoff in systematischer Anordnung. Auf Grundlage der auf dem Boden Österreichs zu verfolgenden erdgeschichtlichen Ereignisse schildert der Verfasser in einem ersten Abschnitt (dynamische Geologie) den Bau der Erde, die Stellung der Erde unter den Weltkörpern, das Verhältnis ihres Kernes zu der Rinde, die auf dieser beobachteten vulkanischen Erscheinungen wie auch die Wirkungen der Verwitterung und Denudation, die Tätigkeit des Wassers und des Windes. Daran schließt sich eine Darlegung über die Entstehung der Gesteine durch vulkanische Kraft oder durch Ablagerung aus dem Wasser, wobei sowohl die chemischen wie auch die mechanischen Bedingungen der Gesteinsbildung, das Werden und Vergehen, die Schichtenfolge und ihre mannigfachen Störungen Berücksichtigung finden, namentlich aber auch die Beteiligung der Tier- und Pflanzenwelt an dem Aufbau der Erdrinde hervorgehoben wird.

Ein zweiter Abschnitt (historische Geologie) behandelt die Geschichte der Erde, insbesondere die erdgeschichtlichen Dokumente der aufeinanderfolgenden Zeitalter, wie sie sich als fossile Tier- und Pflanzenreste von der archäozoischen und paläozoischen bis zur känozoischen Epoche und bis zum Auftreten der Menschen auf der Erde erhalten haben.

Ein dritter Abschnitt endlich ist dem geologischen Aufbau der österreichischen Länder gewidmet und betrifft namentlich das Vorland der Alpen und Karpathen, die böhmische Masse, die Geschichte der Ostalpen, den Aufbau der Karpathen und zum Schluß die Gestaltung Österreichs seit der für die Gebirgsbildung so bedeutungsvollen Miozänzeit.

Alle Teile des Werkes sind durch einen klar und anregend geschriebenen Text ausgezeichnet, der durch zahlreiche gute und naturgetreue Abbildungen und durch eine Anzahl von farbigen Tafeln und Karten unterstützt wird. Was die Auswahl des Stoffes betrifft, so wird man dem Verfasser beipflichten, daß er gewissen grundlegenden Tatsachen und Begriffen — beispielsweise zur Erläuterung des Aufbaues und der Geschichte der Kalkalpen der Entstehung der Korallenkalke und der Schilderung des Lebens auf den Korallenriffen — einen breiteren Raum gewidmet hat, als anderen weniger wichtigen Fragen. Ebenso wird man dem Verfasser recht geben, wenn er die vornehmste Aufgabe des Unterrichts nicht darin erblickt, unsichere Hypothesen darzubieten, sondern Tatsachen klarzustellen. Indessen läßt

sich die Hypothese auf keinem Gebiete der menschlichen Erkenntnis ganz umgehen, am wenigsten da, wo die tatsächlichen Vorgänge so weit in der Vergangenheit zurückliegen, und wo die Überlieferung der Natur der Dinge nach eine so lückenhafte ist, wie auf geologischem Gebiet. Verlangen kann man allerdings, daß — namentlich in einem Schulbuche — die Unterscheidung des beobachteten Tatbestandes von dem hypothetisch angenommenen Zusammenhange überall in einer auch dem Laien faßbaren Weise deutlich hervortritt. Vielleicht hätte die Art der Darstellung an einigen Stellen dieser Forderung noch etwas mehr angepaßt sein können.

Nicht zu rechtfertigen scheint es mir aber, daß eine so wichtige Anschauungsweise, wie sie heutzutage die Überschiebungstheorie in dem „Deckenbau" der Alpen darbietet, absichtlich übergangen ist. Diese Unterlassung ist um so weniger verständlich, als diese Anschauung sonst in die gemeinverständliche geologische Literatur vielfach Eingang gefunden hat. Ich erinnere dabei z. B. an den geologischen Führer durch die Alpen von dem Münchener Geologen A. Rothpletz (Berlin 1902, Gebr. Borntraeger), ferner an einen Aufsatz von G. Steinmann in der Zeitschrift des deutschen und österreichischen Alpenvereins (37. Bd. 1902) „über geologische Probleme des Alpengebirges" und von dem bekannten Alpenforscher A. Heim in der „Umschau" (XII. 1908) „über den Bau der Alpen"*); sie zeigen, daß eine kritische Besprechung dieser kühnen und geistvollen Hypothese sehr wohl mit einer populären Darstellungsweise vereinbar ist. Jedenfalls ist diese Anschauung bereits so tief in das wissenschaftliche Bewußtsein eingedrungen, daß auch der Schulunterricht die Auffassung nicht unerwähnt lassen darf, daß durch die Faltung und Überschiebung des Alpengebirges von Süden nach Norden sich der Erdumfang um einige hundert Kilometer verkürzt hat, — „groß für uns und unser Erfassen", wie A. Heim schreibt, „klein im Verhältnis zur Mutter Erde — nur wie die kleinen Runzeln ihres lieben alternden Antlitzes!"

Doch soll uns dieser Mangel die Freude an dem vorliegenden trefflichen Buche nicht verderben, zumal es ein neues Zeugnis ablegt für das Interesse, das gegenwärtig in den Kreisen der Universitätslehrer für eine zeitgemäße Gestaltung des naturwissenschaftlichen Schulunterrichtes rege ist. Schon auf der Breslauer Naturforscherversammlung habe ich auf das erfreuliche Zusammenwirken von Universität und Schule in der eingangs erwähnten deutschen Reformbewegung hingewiesen, und dieselbe Erscheinung heißen wir auch in Österreich willkommen.

Ganz verkehrt aber würde es sein, wenn man das Buch einfach als „Leitfaden" dem geologischen Unterrichte an der Schule zugrunde legen wollte, ebenso verkehrt, als wenn jemand den ausgezeichneten Leitfaden für den biologischen Unterricht von K. Kraepelin, der jetzt in neuem Gewande als „Einleitung in die Biologie" (Leipzig 1909, B. G. Teubner) erschienen ist, „pensenweise" verwerten wollte. Beide Bücher haben das Verdienst, ein anschauliches Bild von dem Umfang und von der Bedeutung des Lehrstoffes zu geben, den die Geologie und Biologie für das allgemeine Interesse der gebildeten Kreise darbieten.

---

*) Vgl. auch den Vortrag desselben Verfassers auf der Naturforscherversammlung in Cöln (Verhandlungen 1908, I. Teil, S. 79 u. ff.) „über den Deckenbau der Alpen".

Geologie wie Biologie kann man aber überhaupt nicht aus Büchern lernen, sondern ihre Tatsachen und allgemeinen Begriffe müssen von Schülern wie Lehrern im lebendigen Verkehr mit der Natur der Heimat erarbeitet werden. Die Aufgabe der Universitäten ist vor allem die, dafür Sorge zu tragen, daß die Lehramtskandidaten dieser Aufgabe in wissenschaftlicher wie methodischer Hinsicht theoretisch und praktisch gewachsen sind.

Der Inhalt des vorliegenden Buches nimmt aber noch nach einer anderen Richtung unser Interesse in Anspruch; er zeigt nicht nur die Bedeutung der Geologie für eine zeitgemäße Länderkunde, sondern beweist auch auf das anschaulichste, daß das Studium der Geologie nicht von dem der übrigen Naturwissenschaften getrennt werden kann, daß insbesondere Geologie und Biologie unzertrennlich miteinander verbunden sein müssen. Wie die Geologie auf Schritt und Tritt die Kenntnis botanischer und zoologischer Tatsachen voraussetzt, so erhält auch unsere Kenntnis von dem organischen Leben auf der Erde ihre Abrundung und unentbehrliche Ergänzung erst durch den Einblick in die Bodengestaltung und in die historisch-geologische Vergangenheit; Biologie und Geologie bilden zusammen den Inhalt einer wohlverstandenen Naturgeschichte.

Bremen. K. Fricke.

Raydt, H., Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele. 18. Jahrgang. Leipzig und Berlin 1909. B. G. Teubner. VIII u. 316 S. Steif geh. 3 M.

Alljährlich, wenn die Tage länger werden und Jung und Alt zu Wanderstock, Schlagholz oder Riemen greift, um wieder zur Freiluftgymnastik überzugehen, erscheint, nunmehr schon als langjähriger Freund und Berater willkommen geheißen, das Jahrbuch des „Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland". In seiner Aufgabe liegt es begründet, daß es ein doppeltes Gesicht zeigt, das eine der Vergangenheit, das andere der Zukunft zugewandt; denn es hat über Zurückliegendes, Erreichtes zu berichten und für noch zu Gestaltendes Anregungen und Fingerzeige zu geben.

Die Berichte über die Entwicklung des Jugendspiels und verwandter Leibesübungen im Jahre 1908 verkünden einen Fortschritt auf der ganzen Linie. In der Frage der Spielnachmittage geht Baden voran, dessen Oberschulbehörde die Verbindlichkeit des Spielbetriebs für sämtliche höheren Knaben- und Mädchenschulen, in Pforzheim und Mannheim auf Anregung der städtischen Schulleitungen auch für alle Volksschulen angeordnet hat; neben dem Spiele sind in Baden regelmäßige Turnmärsche eingeführt, Schwimmen und Baden, Eislauf und Wintersport warm empfohlen. Zu den Spiellehrgängen, die der Zentralausschuß seit 1890 veranstaltet, sind 1908 in Preußen staatliche Kurse für Turnen und Spiel hinzugekommen, und es verrät einen weiten Blick und weise Fürsorge, wenn zu ihnen durch ausdrücklichen Hinweis des Kultusministers nicht nur Lehrer und Lehrerinnen, sondern auch andere Jugendfreunde und -Erzieher, wie Geistliche, Leiter von Jugendvereinen, Militärs, zugelassen werden. Eine sehr gründliche Erhebung über Spielplätze, Spielbetrieb, Ferienspiele und Ferienerholung, Schwimmen, Baden und Eislauf im Jahre 1907 zeigt im Vergleich mit ähnlichen Erhebungen aus früheren

Jahren das Bild eines durchaus befriedigenden, in vielen Beziehungen recht beträchtlichen Fortschrittes. Und wenn die Erscheinungen des Buchhandels geeignet sind, einen Maßstab für den Grad des Interesses abzugeben, das weitere Kreise des Volkes einem Gegenstande widmen, so darf aus dem sehr gründlichen und mit reifstem Urteile geschriebenen Berichte über die Spielliteratur des Jahres 1908 geschlossen werden, daß das Interesse an dem Spiele und verwandten Leibesübungen bedeutend gewachsen ist. Denn außer einer Fülle von da und dort erschienenen Aufsätzen sind allein 77 einschlägige Werke als selbständige Veröffentlichungen des Jahres 1908 besprochen.

Was ferner im neuen Jahrbuche vom Wandervogel, von einer Ferienwanderung durch den Böhmerwald, einem Kriegsspiele und in einem sehr flotten und stimmungsvollen Aufsatze vom Rudern berichtet wird, führt auf Gebiete, auf denen es neuerdings ebenfalls zu tagen begonnen hat. Besonders für die Pflege des Wanderns soll hier ein gutes Wort eingelegt werden; denn es kann ohne vorherige Erfüllung kostspieliger Vorbedingungen, als da sind die Bereitstellung von Spielplätzen, Schwimm- und Badeanstalten oder Ruderbooten, überall eingeführt werden, erfordert bei vernünftigem Betriebe keine großen Ausgaben, steht an wohltätiger Wirkung auf Körper und Geist keiner anderen Leibesübung nach und ist mehr als manche geeignet, eine Brauchkunst für das Leben zu werden. Die Pflege des Wanderns wird auch, wie wir hören, eines der nächsten Ziele sein, für dessen Erreichung der Zentralausschuß im Zusammengehen mit verwandten Verbänden seine Kraft einsetzen wird.

Hamburg. Heinrich Gerstenberg.

I. Abhandlungen.

Zur Vorbildung für das höhere Lehramt.

(Aus Anlaß des Buches von Wilhelm Fries in seiner neuen Gestalt.)

Als geschlossenes Ganzes war A. Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre in den Jahren 1895—1898 hinausgegangen; eine Kolonne von sechs stattlichen Bänden oder Halbbänden rückte damals an. Seitdem hat die Kette sich aufgelöst und die einzelnen Facharbeiten schwärmen freier aus. Zweite Auflagen erscheinen seit 1902, und dritte liegen schon für verschiedene Teilgebiete vor. Auch sind es meist nicht bloß neue Ausgaben; die Verfasser haben weiter gelebt, beobachtet, gedacht, und auch die „Dinge" haben sich ja zum Teil verschoben. Als umgearbeitete zweite Auflage liegt nun auch der wertvolle Beitrag von Fries über „Die wissenschaftliche und praktische Vorbildung für das höhere Lehramt" vor: so ausdrücklich hat er diesmal den Titel gewählt. Die Neugestaltung gilt besonders einigen Abschnitten, aber mancherlei Veränderungen im einzelnen und kleinen durchziehen das Ganze. Eine wie lebhafte Bewegung gerade auch in der Frage der Lehrerbildung das letzte Jahrzehnt gebracht hat, darauf wird in der Vorrede hingedeutet. An Umfang ist das Buch übrigens kaum gewachsen: war doch schon die erste Bearbeitung durch Vollständigkeit der behandelten Fragen wie durch eindringende Erwägung der einzelnen ausgezeichnet. Und die Besonnenheit in der Erörterung der Probleme ist selbstverständlich nicht geringer geworden.

Wie vielerlei es in der Tat auf diesem Gebiet der Lehramtsvorbildung zu bedenken gibt und wieviel Erfahrung gesammelt sein muß, um Entscheidungen zu versuchen, dessen wird man sich wohl erst beim Durchlesen eines solchen Bandes bewußt. Natürlich gibt es, um das sogleich zu sagen, überhaupt nicht die Lösung des Gesamtproblems: wir Deutschen gerade, von denen man in den pädagogischen Fragen besondere Gründlichkeit erwartet, pflegen nicht bei einer bestimmt abgeschlossenen Theorie zu landen: die allzu Naiven sind es, die eine solche gerne fix und fertig irgendwo vorfinden möchten, um sich ihrer dann getreulich zu bemächtigen und zu bedienen. Wenn man das Problem der Erziehung mehr und

mehr als ein unendliches erkennt, dann wird auch als Weg der Lehrerbildung nie eine gerade und festgebahnte Heerstraße angesehen werden; allerlei Pfade laufen da durcheinander, und zum Teil können sie gar nicht auf die Terrainkarte eingezeichnet werden. Aber den Ausführungen von Fries wird man im ganzen mit viel Befriedigung und Zustimmung folgen. Und mit ihm wird man an gewissen Punkten das Unfertige jetziger Zustände um so bestimmter fühlen, je mehr man seinen Gesichtskreis zu erweitern Gelegenheit gehabt hat.

Dies gilt vor allem dem Verhältnis zwischen den fachlichen Universitätsstudien, den Anforderungen der Staatsprüfung und den tatsächlichen Bedürfnissen des Berufs. Nicht als ob hier etwa eine Lösung der Frage befürwortet werden sollte, wobei nach der alten Art der Volksschullehrerseminare ein Wissensinhalt ausdrücklich nur im Hinblick auf didaktische Verwendung zu übermitteln wäre! Weit entfernt. Aber ein organisches Verhältnis müßte doch in echterer Weise erreicht werden, als es bis jetzt verwirklicht ist. Die Aufgabe der rechten wissenschaftlichen Durchbildung ist nicht mit den Wissenschaften selbst so bestimmt gegeben, wie man anzunehmen scheint; mindestens gilt das für gewisse Fachwissenschaften. Das Nebeneinander oder Außereinander der im Universitätsstudium gewonnenen und der im Lehramt bedurften geistigen Disposition macht sich vielfach höchst bedauerlich fühlbar. Man wird diesem Problem in der Zukunft noch viel Nachdenken zu widmen haben. Und man wird es ihm hoffentlich in der Zukunft widmen w o l l e n. Die Ablehnung dieser Zumutung, als ob es sich dabei um ein Herabsetzen handle, um ein Herniedersteigen vom Idealen zum Gemeinen, diese bis jetzt so gewöhnliche Ablehnung mit so unberechtigter Motivierung wird doch wohl nicht ewig sich wiederholen.

Zu wieviel neuen Erwägungen, Bedenken, Protesten, Vorschlägen die Organisation oder mindestens die Handhabung der Prüfungsordnung für das höhere Lehramt Anlaß geben könnte, auch darauf sei an dieser Stelle wenigstens hingedeutet. Tatsächlich sind nicht wenige der Kandidaten sozusagen im Wissen erstickt, vielleicht auch durch Methode verengert, der wahren geistigen Lebendigkeit mindestens vorläufig verlustig, durch jahrelange Rezeptivität und das Fehlen fast jeder geistigen Verantwortlichkeit erschlafft, über der ungeheuren Breite der immer sich feiner ausgestaltenden, immer mehr sich differenzierenden Wissenschaften unsicher geblieben an allen Ecken und Enden, über all der Gedächtnisarbeit der letzten Zeit vor der Prüfung (neben oder unmittelbar nach der monatelangen, anstrengenden Konzentration auf die schriftlichen Prüfungsarbeiten) tief ermüdet. Und alledem ist nicht entgegenzutreten mit der einfachen Forderung, daß sie sich eben anders, daß sie sich mit mehr Weisheit hätten einrichten sollen. Die Weisheit ist nirgends ein Gemeingut der vielen: diese vielen (oder könnte wirklich jeder einzelne unter den Hunderten unserer Kandidaten sich als Elitemensch bewähren?) bedürften eben geeigneterer Einrichtungen; wem man freien Flug in die Höhe zumutet, ohne daß ihm die rechten Fittiche gegeben sind, der muß nach etlichem Flattern auf dem Boden landen. Was einst das schöne Lebensmotto unserer Besten und Größten war: „Bilde dich selbst", kann nicht auf die Dauer, nicht für eine beliebige Zahl, nicht unter der so erschwerenden Wucht und verwirrenden Masse der Bildungsstoffe das wahrhaft Genügende sein. Weder die erhoffte geistige

Ausweitung noch die beschwingende Wirkung der Studien lassen sich als das regelmäßige Ergebnis gewahren.

Was etwa eine mangelhafte, eine in diesem oder jenem Sinne verfehlte Prüfungsmethode noch zum ungünstigen Resultate — unmittelbar oder mittelbar — wirkt, sei hier nicht näher beleuchtet. Sicher wird man den wirklichen Intentionen der staatlichen Prüfungsordnung durchaus nicht überall gerecht, und mitunter scheint man es nicht einmal für der Mühe wert zu halten, sie ernstlich zu beachten. Wahr ist, daß die noch jugendliche Persönlichkeit nach dem Durchschreiten des dunklen Ganges sich im freien Tageslicht bald wieder aufrichtet und daß die positiven Wirkungen des Studiums sich hinterher deutlicher aufweisen als in jenen kritischen Stunden. Aber bei vielen bleibt doch dauernd der Abstand fühlbar von dem, was sie persönlich geworden sein oder werden sollten. Noch einmal: es wird noch sehr viel zu denken und zu suchen geben, bis eine günstigere Organisation auch auf diesem Gebiete gefunden ist!

Bestimmter tut sich für jetzt die Frage auf, ob die „allgemeine Prüfung" in ihrer gegenwärtigen Gestalt sich bewährt habe oder welche Änderungen hier etwa sich empfehlen würden. Auch für Fries bleibt diese Frage nicht außer Betracht. Den Zweifeln an der Berechtigung der Religionsprüfung (die tatsächlich sehr verbreitet sind) glaubt er den Hinweis auf positive Werte dieser Prüfung entgegenstellen zu dürfen: er denkt an das so wünschenswerte Interesse der Gebildeten für das kirchliche Leben, und er erwartet zum mindesten, daß die die „Prüfung" bildende Besprechung zu näherer Beschäftigung mit religiösen Fragen anrege. Das letztere kann in der Tat der günstige Erfolg sein, bei diesem oder jenem wenigstens unter den vielen, die allzuleicht mit diesem Gebiete ganz fertig geworden zu sein glauben, die dort keine Tiefe mehr ahnen, wo sie ihrerseits von der Oberfläche abgeglitten sind. Wie oft aber die Vorbereitung auf dieses Prüfungsgebiet nur als äußerliche und unsympathische Nötigung empfunden wird, wieviel moralisch Mißliches sich mit dem Verlauf derselben verbindet, wie wenig sich die wünschenswerte Handhabung von selbst versteht, darüber kann man leicht Erfahrungen sammeln, und vielleicht kann man dessen ohne alle bestimmte Erfahrung gewiß sein. Dem wünschenswerten Interesse der Gebildeten am bestehenden kirchlichen Leben stellen sich doch noch andere Schwierigkeiten entgegen als tadelnswerte religiöse Gleichgültigkeit an sich. Und tatsächlich ist die Religion unter den Fächern der allgemeinen Prüfung doch nur mehr zufällig übriggeblieben, während Geschichte, Naturwissenschaft und anderes (das an sich mindestens ebenso gut hierher gehören würde) nach und nach daraus schwand: zufällig, insofern jene durch eine äußere Ängstlichkeit, durch die Furcht vor einem üblen Schein dort festgehalten wurde.

Auf die geeignete Handhabung denn also käme hier besonders viel an. Das gilt indessen von der ganzen „allgemeinen Prüfung" im Verhältnis zu der fachlichen. Von einer fachlichen eben soll jene durchaus verschieden genommen werden. Die Gefahr des Gegenteils ist immer groß, sobald dieselbe dennoch unter mehrere Fachexaminatoren verteilt wird. Im Deutschen z. B. kann es sich (der Wortlaut der Prüfungsordnung darf keinesfalls davon hinwegführen) wesentlich nur um mündliche wie schriftliche Ausdrucksfähigkeit sowie um ein gewisses Interesse

für die wertvolle nationale Literatur handeln, aber weder um ein Wiederhervorholen von literarhistorischen Schulkenntnissen noch um ein verdünntes germanistisches Wissen. Und in der Philosophie? Darf man wirklich von jedem Kandidaten erwarten, daß er wahrhaft „philosophisch denken" gelernt habe und davon den Nachweis in der schwülen Stunde der Prüfung erbringe? Man kann unter diesem „philosophischen Denken" sehr vieles verstehen und sehr Schweres, wie es zu leisten eben nur den philosophischen Köpfen gegeben ist; die aber bilden nirgends eine Mehrheit, und vor allem wäre ihnen auch eine schöne Ruhe zu ihrer Entwicklung nötig, wozu der Ernst und Umfang der sonstigen Fachstudien es nicht leicht kommen läßt. Es ist denn auch der Vorschlag gemacht und wirklich versucht worden, jeden Kandidaten auf seine Befähigung zu einem philosophisch zu nennenden Denken ausdrücklich nur innerhalb seines besonderen Studiengebietes zu prüfen. Aber auf große Schwierigkeit muß auch die Verwirklichung dieses sehr gewinnenden Grundsatzes stoßen: wie schwerlich wird der Examinator seinerseits die Vielseitigkeit eines solchen Verständnisses besitzen, und wie oft wird dem tatsächlichen Wissenschaftsbetrieb der philosophische Charakter fern bleiben! Die ganze „allgemeine" Prüfung sollte wirklich nicht über ein etwas ernstliches Colloquium hinausgehen, bei dem der Kandidat sich je nach seinem Vermögen und Interesse mehr nach dieser oder jener Seite ausweisen könnte und das einzelne mit Weitherzigkeit ineinander gerechnet würde. Vielleicht wird die Sache hier oder da so gehandhabt; aber das herrschende Verfahren ist es offenbar nicht.

Nun gehört freilich zur „allgemeinen Prüfung" auch die Pädagogik, obwohl das „Allgemeine" für sie einen anderen Sinn gewinnt als für die übrigen Gebiete: dort handelt es sich um ein anständiges Maß allgemeiner Bildung, hier um ein erstes und vorläufiges Maß von Berufsvorbildung, von Berufsverständnis. Jene Gebiete sind im Verhältnis zur wissenschaftlichen Fachprüfung peripherisch, dieses in gewissem Sinne zentral: alles einzelne Wissen und Können soll nicht bloß zu einem persönlichen Gesamtbesitz zusammenfließen, sondern sich allmählich unter pädagogischen Gesichtspunkten umschmelzen lassen. Muß darum nicht dieser Abteilung der allgemeinen Prüfung eine ganz andere Wichtigkeit beigemessen werden, als der anderen Dreizahl? Scheinbar liegt es niemanden näher, diese Frage mit Ja zu beantworten als dem Vertreter der Pädagogik auf einem Universitätskatheder. Und vielleicht ist auch die Zeit nicht ganz ferne, wo die Einrichtung der Universitätsstudien ein volleres Ergebnis vorläufiger pädagogischer Erkenntnis gestattet, als bis jetzt natürlich ist. Wenn die Philosophie wesentlich als Psychologie geprüft und wenn diese wesentlich, um es kurz auszudrücken, als pädagogische Psychologie gefaßt würde, so könnte schon jetzt und ohne weiteres das Wünschenswerteste geleistet, übrigens zugleich eine erstrebenswerte Vereinfachung verwirklicht werden. Die moderne psychologische Forschung gibt nicht nur der pädagogischen Stellungnahme vielseitigere und bestimmtere Grundlagen als ehedem, sondern ist auch, weil modern und weil zum Exakten hinstrebend, den jungen Studierenden von heute leichter sympathisch zu machen.

Oder ist es mit dem pädagogischen Interesse und der Verständnismöglichkeit in diesem Lebensstadium überhaupt noch eine ganz fragwürdige Sache? Man

hört das oft behaupten, und wirklich ist es nur natürlich, wenn bei einer großen Anzahl der jungen Leute solches Interesse noch nicht lebendig wird; dafür werden wohl die meisten erst später reif, zumal der Geist der Fachstudien sehr kräftig nach der anderen Seite hinzieht und jenem entgegenwirkt. Aber gering bleibt doch die Zahl derjenigen nicht, die sich schon während der Universitätszeit anregen lassen, neben denjenigen, die sogar ein ausgeprägtes natürliches Interesse für Erziehung mitbringen. Nicht selten hängt das übrigens mit der jugendlichen Hoffnung auf eine demnächstige große Weltverbesserung zusammen: die gegenwärtig so verbreiteten stürmischen Zweifel an der Tauglichkeit des Bestehenden kommen hier ins Spiel. Natürlich kann es denn auch nicht die Übermittelung eines friedlich geordneten Systems sein, was den Studierenden gebührt, wie andererseits auch nicht die Geschichte der Pädagogik als positives Wissensgebiet an ihre rezeptive Arbeitskraft große Ansprüche stellen darf. Aus dieser Geschichte soll ihnen wesentlich fühlbar werden das immer erneute Suchen, das Für und Wider der Tendenzen, die Vielseitigkeit der Probleme, auch der Zusammenhang der pädagogischen Anschauungen mit dem Geist der Zeiten, mit den Kulturidealen. Und die Augen für die bleibenden oder immer neu und womöglich tiefer zu erfassenden Probleme der Menschenerziehung wie der bestimmteren nationalen Bildung zu öffnen, das ist meiner Überzeugung nach überhaupt der zugleich bescheidene und vornehme Zweck unserer akademischen Pädagogik. Zwischen den Mühen und Freuden ihrer fachlichen Studien hindurchzublicken auf das Land ihrer Zukunft, und dies nicht zu sehen als einen harten Boden für öde Tagesarbeit, sondern als eine Landschaft mit Höhen und Tiefen, mit Quellen und Klippen, unter wechselnder Beleuchtung, als ein Terrain, in dem es immer wieder etwas zu entdecken, etwas zu versuchen, zu erarbeiten gilt: das ist's, was nach meiner Auffassung die akademische Behandlung dieses Gebiets den Studierenden ermöglichen sollte.

Die einzig mögliche oder zulässige braucht diese Auffassung freilich nicht zu sein. Der Persönlichkeit des akademischen Dozenten wird hier ihre Freiheit nicht weniger, sondern noch mehr zu lassen sein, als auf anderen Gebieten. Jedenfalls aber ist die Anbahnung eines weiten Gesichtskreises hier das wahrhaft Würdige. In den Jahren der praktischen Berufsvorbildung treten doch unzweifelhaft bestimmtere Einzelaufgaben alsbald vor die Augen des Kandidaten. Die Technik des Klassenunterrichts steht ganz im Vordergrund und läßt ihn vielleicht kaum über ihre Grenzen hinausblicken; er soll sich eingewöhnen in ein Bestehendes, fest Geordnetes. Daß die zu seiner Anleitung Berufenen ihrerseits geschichtlich und psychologisch allseitig orientiert seien, kann nicht als ausgemacht gelten. Freilich kann man ja sehr wohl vom Einzelnen, Gegenwärtigen, Auferlegten allmählich zum Allgemeinen und zum Selbstgedachten sich erheben, und für uns Ältere ist das meist der tatsächliche Gang gewesen. Aber viele würden nicht in einer bloß technisch genügenden, auch sie selber wenig beglückenden Ausübung ihres Berufes stecken geblieben sein, wenn sie von vornherein tiefer sehen gelehrt worden wären.

Dabei also soll es bleiben, daß ein Teil der pädagogischen Orientierung der Universitätszeit zufällt und ein anderer Teil den Jahren der praktischen Ausbildung. Dafür tritt auch Fries mit aller Bestimmtheit ein. Das Was und Wie

des akademischen Kursus braucht wohl nicht noch genauer festgelegt zu werden. Dem einen Vertreter des Faches wird mehr die geschichtliche Einführung gelingen (die darum nicht bloß geschichtliche Kenntnisse zu vermitteln braucht, sondern zugleich die sich immer erneuenden Probleme heraustreten lassen soll), dem andern mehr die psychologische; und wenn die letztere mehr eine empirisch-charakterologische als eine experimentell exakte ist, so braucht sie darum nicht verächtlich zu sein. Werden doch auch die Studierenden ihrerseits mehr für diese oder mehr für jene Linie empfänglich sein. Daß es innerhalb unserer akademischen Jugend und zwischen so vielen enggesinnten Fachstudenten doch auch an solchen Naturen nicht fehlt, die von der Schönheit der erzieherischen Aufgabe ergriffen dem Berufe sich zuwenden wollen, sei nach reichlicher Erfahrung nochmals ausdrücklich ausgesprochen.

Unter dem Mannigfaltigen, das Fries in dem großen Zusammenhang seines Buches erörtert, ist aber dann doch auch die Frage, ob nicht die Pädagogik als Prüfungsgegenstand am Abschlusse der Universitätsstudien besser ganz verschwände, um in einer später abzuhaltenden zweiten Prüfung desto bestimmter und ernstlicher vorzukommen. Fries würde sich der Einrichtung einer solchen Prüfung nicht widersetzen, aber ihr eine möglichst freie Form, eine weitherzige Handhabung wünschen. In ähnlichem Sinne könnte auch ich mich damit befreunden: um so gewisser nur müßte dann alles an Abrichtung Erinnernde fern bleiben. Und das darf vielleicht überhaupt als die große Hauptfrage bezeichnet werden: soll die Tüchtigmachung zum Amte — um ganz kurze Ausdrücke zu wählen — wesentlich Ausstattung, Eingewöhnung oder Belebung sein? Mit anderen Worten: wird die wissenschaftliche Ausrüstung, wird die Einordnung in alle guten Normen der Amtskunst, wird das innere Erfaßtwerden von der Aufgabe, die zu gewinnende Freude an ihr, die Hingabe der Persönlichkeit an sie das eigentlichste Ziel sein? Wenn hier sogleich zugestanden werden muß, daß das Dritte niemals das Erste und Zweite entbehrlich macht, so darf andererseits doch jenes Erste und Zweite nicht als das eigentlich Befriedigende gelten.

Dies sind sehr allgemeine Betrachtungen gegenüber den sehr bestimmten Erörterungen des Fries'schen Buches. Man kommt eben über der Lektüre desselben erst zum Bewußtsein des Mannigfaltigen, was hier zu erwägen ist, auch schon im Lauf etwa eines Jahrhunderts erwogen oder versucht worden ist. Der geschichtliche Abschnitt wie die Gegenüberstellung der auseinandergehenden Ansichten bringt manches sehr Anregende, und auch das Seltsame, beinahe Belustigende fehlt nicht; ich rechne dahin die Einrichtung einer fingierten oder artifiziellen Schülerschaft (Übernahme der Schülerrolle durch Mitkandidaten). Besonders wichtig scheint mir die Untersuchung über das Wertverhältnis von Universitäts- und Gymnasialseminaren: wie sehr die Meinungen darüber auseinandergehen, ist bekannt. Wie die wesentliche und entscheidende pädagogische Ausbildung in die Universitätszeit verlegt werden könnte, ohne daß eine außerordentliche Einschränkung der gegenwärtigen fachwissenschaftlichen Studien erfolgte, sehe ich nicht. Aber vor allem sehe ich auch in der didaktischen Ausbildung, wie sie durch eine mit dem Universitätsseminar zu verbindende Übungsschule verwirklicht

werden soll, nicht das Wesentliche und Zeitgemäße für die künftigen Pädagogen in diesem Stadium. Es ist schon sehr schade, wenn das große Publikum oder wenn beschränkte Fachleute den Begriff des Pädagogen mit dem des vor seiner Schulklasse stehenden Fachlehrers zusammenfallen lassen. Für das viel weitere Gebiet der Erziehungsfragen, für die Bedeutung der Erziehung überhaupt, für das Wesen der Jugend, ihre Entwicklungsstadien, ihre verschiedenen Typen die Augen zu öffnen, Interesse zu wecken und zu pflegen, scheint mir eben das Nächste und Nötigste.

Auch der von bestimmter Seite geltend gemachte Gedanke, daß den Universitätsseminaren eine schulwissenschaftliche Durcharbeitung des Inhalts der Studiengebiete zufallen solle, ließe sich ernstlicher verfechten nur unter ganz anderen Voraussetzungen, als sie jetzt an unsern Universitäten zutreffen. Meines Erachtens läßt sich wohl in seminarischen Universitätsübungen dies und jenes in solchem Sinne vorläufig tun, es lassen sich Anregungen in dieser Richtung geben, auf engerem Gebiet mehr probeweise auch eine Umsetzung ins Schulwissenschaftliche durchführen: aber am besten so, daß dabei zugleich ein deutlicheres Erfassen und ein klareres Beherrschen der Wissensinhalte für die Studierenden selbst herauskommt, nicht als ob die pädagogisch formale Seite schon mit vollem Ernst und wirklich selbständig neben die materiale wissenschaftliche zu treten hätte. (In diesem Sinne habe ich meinerseits an der hiesigen Universität wiederholt Übungen vorgenommen.) Alles ist gut, was die Studierenden aus der bloßen Rezeptivität heraustreibt, der sie gegenüber der autoritativen Lehre oder auch der sich auferlegenden Methode so manche Semester hindurch hingegeben sind und die so viele von ihnen persönlich kraftlos werden läßt. (Zur Psychologie unserer Studierenden ließen sich wahrscheinlich noch wertvolle Studien machen.)

Die Praxis der Gymnasialseminare hat nun in etwa zwanzig Jahren schon eine ziemliche Fülle von bestimmten Erfahrungen, Normen oder auch Fragen hervorgehen lassen. Wie von anfänglichem Hospitieren zu ersten Unterrichtsversuchen aufzusteigen sei, wie lange jenes Hospitieren dauern solle, ob es von vornherein einem mannigfaltigen Unterricht gelten oder Konstanz und Konzentration haben solle, vor welcher Klassenstufe die Versuchslektionen am besten beginnen, wie diese Lektionen vorzubereiten, etwa schriftlich auszuarbeiten oder doch zu entwerfen seien, welcher Kontrolle der Entwurf unterliegen solle, in wessen Anwesenheit die Stunden zu geben seien, an wen die Aufgabe der Kritik zu vergeben sei, ob mit Selbstkritik begonnen werden solle, wie den Versuchslektionen später eigentliche Probelektionen zu folgen haben, wie häufig diese sein sollen und wiederum unter welcher Kontrolle und Kritik sie stehen müssen, wie weit neben den eigentlichen Studienfächern des Kandidaten ihm auch sonstiger Unterricht (namentlich im Deutschen) zuzumuten sei, wie er aber namentlich zuhörend mannigfaltigen Fachunterricht auf allen Stufen kennen lernen solle, wie er nach der Erteilung vereinzelter Lektionen zu zusammenhängenderen Leistungen aufzusteigen habe: das alles und mehr einzelnes hat sich hier zur Erwägung gestellt und ist in dem Fries'schen Werke sorgsam erwogen. Die amtlichen Bestimmungen erlauben natürlich mancherlei Modifikationen im einzelnen. Nebenbei gesagt, ist demjenigen, der den Mut und die persönliche Kraft besaß, sie auf kühnere Art aus-

zulegen oder für sich zu korrigieren, bei uns auch in der Vergangenheit das kaum gewehrt oder übel genommen worden.

So ist z. B. die von Anfang an psychologisch bedenklich lange Hospitierperiode allmählich zusammengeschrumpft. An wie zahlreichen Punkten die gegenwärtige offizielle Ordnung der ganzen praktischen Vorbildungszeit in Preußen die frühere übertrifft, darüber wird kaum eine Meinungsverschiedenheit sein. Auch was über die Teilnahme am gesamten Schulleben gesagt ist, an den Lehrerkonferenzen (etwa mit der heilsamen Verpflichtung zum Protokollieren), an der Verwaltung von Bibliotheken und Sammlungen, an der Beaufsichtigung der Schüler, an ihren Spielen, am Turnen, an Wanderungen, ist das Ergebnis schätzbarer Versuche und Erwägungen; Bekanntschaft mit den Unterrichtsmitteln, mit dem Inhalt eines (wirklichen oder möglichen) Schulmuseums, tüchtige literarische Orientierung kommt hinzu, und die Führung eines Tagebuchs wird nun mit Recht auch offiziell empfohlen. Natürlich darf diese Forderung nicht die Wirkung haben, daß nun wieder Schwarz auf Weiß allein Trumpf sein soll, daß das freie Aufnehmen und Verarbeiten von Eindrücken nicht den größten Wert behalte. Bei deutschen Kandidaten wie Seminarlehrern dürfte jene Gefahr vielfach nicht fern liegen. Besonderen Wert würde ich auf die Zuweisung einzelner, vielleicht besonders gearteter Schüler an die Kandidaten behufs eingehender Kenntnisnahme, Überwachung und Hilfe, also die Funktion von Tutoren, legen, viel Wert auch auf Betätigung in einem Alumnate.

Aber daß über all den neuen Anforderungen des Seminarjahres das Interesse für wissenschaftliche Weiterbildung bei den Kandidaten nicht ersterbe, auch das ist doch wohl sehr zu wünschen und zu ermöglichen. Sie müssen ja freilich nun gewissermaßen anbeten lernen, was sie — nicht gerade verbrannten, aber doch des Verbrennens wert hielten, müssen groß nehmen, was sie klein däuchte, aber sie sollen nicht verbrennen, was sie anbeteten, nicht über der bestimmten Berufsvorbildung sich der tieferen geistigen Selbstbildung entwöhnen. Darum muß ihnen unbedingt ein Teil ihrer Zeit zu freier Verfügung bleiben. Die Tugend des Seminarleiters besteht nicht darin, daß er seinen jungen Leuten möglichst alle Stunden zu besetzen weiß. Es berührt angenehm, von Fries zu hören, daß im allgemeinen die fähigsten der Kandidaten auch den besten didaktischen Eifer bewähren. Natürlich verbürgen aber diejenigen Eigenschaften, die ein besonders gutes Staatsexamen ermöglichen, noch keine entsprechend günstige Entwicklung auf dem pädagogischen Felde, während ein sehr mäßiges Examen eine unzweifelhafte Brauchbarkeit auf diesem Felde nicht ausschließt. Gibt es hier doch, trotz aller durchgesetzten Gleichheit in Gehalt, Rang und regelmäßiger Beförderung, immer die drei Kategorien der Leute von Geist und wissenschaftlicher Lebendigkeit, derjenigen von zuverlässiger schulmännischer Leistungsfähigkeit und jener dritten von unzulänglicheren Kräften in dem einen wie dem anderen Sinne. In welchem Berufe wird die Ungleichheit der Vertreter anders sein? Aber freilich, in welchem andern treten die Unterschiede so sichtbar hervor? Sehr ungleich wird auch die seelische Empfänglichkeit der Kandidaten für eine ideale oder doch eine warme Auffassung der Berufsaufgabe im ganzen bleiben. Allen Anregungen oder Mahnungen, mit Lust und Liebe, mit Wärme und Freudigkeit der Klassen-

jugend gegenüberzutreten, werden an der inneren Nüchternheit, Trockenheit, Unlebendigkeit, Freudlosigkeit mancher Naturen abgleiten. Angewöhnen kann man sich jene Wärme nicht; oder wenn, dann ist diese Gewöhnung nichts wirklich Erfreuliches, ist mehr Sache der Worte oder etwa der Tongebung, so wie man bekanntlich Ähnliches bei manchen praktischen Theologen findet, deren Wirkung denn auch nicht tief geht.

Damit ist überhaupt auf die Schranken einer planvollen berufstechnischen Ausbildung hingedeutet. Offenbar glauben manche der zur Aufstellung der besten Theorie oder gar praktischen Anleitung Berufenen, die Geister der Zukunftslehrer zu vollständig in die Hand bekommen zu müssen und zu können. Man hört ein Wort wie ψυχαγωγία mit angenehmer Zuversicht gebrauchen. Es wird wohl eine Methode für die Lehrerbildung gesucht, ebenso lückenlos geschlossen und sicher wirkend, wie man's von der didaktischen Methode selbst erwartet. Und freilich ist der bei Philologen wie Laien immer wieder beliebte Hinweis auf den entscheidenden Wert der Persönlichkeit an sich noch sehr trüglich und unzulänglich. Diese Persönlichkeit muß sich, um wirklichen Wert zu entfalten, doch zunächst mit einem gediegenen Bewußtseinsinhalt erfüllen und von bewährten Gesetzen bestimmen lassen. Aber keine noch so vollkommene Methode macht eine freie persönliche Kunst entbehrlich, Kunst der Menschenbehandlung, des Wechsels von Ton und Tempo, des rechten S p i e l s mit den Sachen und den Personen. Hat man wohl bei der Bewertung der Methoden auch daran gedacht, recht in die Seelen der S c h ü l e r hineinzuschauen, ihre Stimmung zu würdigen? Es scheint in Wahrheit meist vergessen worden zu sein. Das Wort, daß Langeweile die ärgste Sünde des Unterrichts sei, spricht gern einer dem andern nach. Aber Tatsache ist, daß die Schüler (die reiferen zumal) sich bei dem ewig korrekten Methodiker sehr zu langweilen pflegen. (Ich gestehe, daß ich selbst diese Feststellung erst spät gemacht habe; aber ich habe sie doch gemacht.)

Und so wünschte ich auch schon für den Lehramtsaspiranten, daß man ihn gerade bei seinen ersten Unterrichtsversuchen nicht allzu sehr in den Schraubstock einer vielseitigen, peinlichen Kontrolle nähme, wie es mir auch zweifelhaft geworden ist, ob wirklich ganz vereinzelte Lektionen mit Recht den Anfang dieser Versuche bilden. Der junge Dozent muß doch mit den Seelen der Schüler Fühlung nehmen und sich in seine erste Aufgabe etwas einleben, um dann auch die möglichen Belebungsmittel zu finden. Eine Unterrichtsstunde ist nicht wie ein notarieller Akt oder ein kaufmännisches Kontokorrent, selbst nicht wie ein richterliches Verhör und ausgefertigtes Urteil. Es ist sehr mißlich, beim ersten Ausschreiten in vielen Charnieren zu stecken. Vielleicht bleibt davon auf Lebenszeit ein steifer Gang. Tatsächlich hat dieser oder jener Direktor eines Gymnasialseminars die Aufgabe der Kandidatenbildung in einem gar zu freien Sinn genommen; er ließ die jungen Männer einfach sich in das Gebiet hineinfinden und hineinleben und gab dazwischen allerlei gute Winke. Das genügte nicht. Aber vielleicht war es doch für den letzten Zweck weniger ungünstig als ein Zuviel in dem geschilderten Sinne.

Müssen es wirklich auf alle Zeit zwei praktische Ausbildungsjahre bleiben? Als man das Probejahr ungenügend befunden hatte (es hatte sich so erwiesen,

weil man von ganz unzutreffenden Voraussetzungen hinsichtlich der Befähigung beliebiger Direktoren zur Anleitung und Ausbildung ausgegangen war), da wählte man den Ausweg, ihm das strengere Seminarjahr vorauszuschicken. Daß die verlängerte Dauer der Ausbildungszeit nicht das Heil bringe, konnte man sich sagen. Und daß die „jungen" Leute ohnehin schon viel zu alt werden, bis sie ins Amt kommen, dürfte wahrlich mit berücksichtigt werden. Die Anstellungsfähigkeit wenigstens den Besten nach gut absolviertem Seminarjahr zuzuerkennen, sollte man nicht für ausgeschlossen halten, oder doch das Probejahr in solchen Fällen eine bloße Form sein lassen. Es hat schon Kandidaten gegeben, die am Ende ihres Seminarjahres in didaktischem Können alle älteren Mitglieder des Lehrkörpers übertrafen. Vorteilhaft ist es ja, wenn der Kandidat mehr als eine Schule kennen lernt, und wenigstens den Besuch verschiedener Lehranstalten würde ich in jedem Falle zum Pensum rechnen. Wenn jeder eine Zeitlang in einem Erziehungsheim tätig sein könnte, wenn jeder etwa auch Mädchen wie Knaben hätte unterrichten müssen, wenn jeder auf einige Zeit sogar an eine Auslandsschule versetzt werden könnte, so würde ich dies für das Allerbeste halten.

Aber das Allerbeste muß man nicht durchaus verwirklicht sehen wollen. Das Gegenteil von solchem Besten ist wohl da zu finden, wo sich während des Probejahrs die guten Normen des Seminarjahrs wieder auflösen dürfen, oder wo der neue Direktor seine sehr alten Anschauungen auf die keimenden modernen pfropft, was alles in dieser Weise vorgekommen ist (wenn es nicht noch vorkommt). Doch weiter seien diese Betrachtungen nicht fortgesponnen, wie manches andere auch noch als offene Frage gelten könnte. Noch einmal: man wird niemals die schlechthin gute Organisation finden. Aber das Buch, das von dem Suchen des Guten ein so volles Zeugnis gibt, sei mit einem letzten Wort nochmals um seines reichen Inhalts willen gerühmt. —

Berlin. W. Münch.

Vertrauen und Vertrauensseligkeit.

(Aus der Praxis eines alten Schulmannes.)

In der „Praktischen Pädagogik" von Matthias heißt es auf S. 136: „Vertrauen soll zwischen Lehrer und Schüler in schöner Wechselwirkung herrschen. Allzu vertrauensselige, gutmütige und leichtgläubige Lehrer, die sich in ihrer onkelhaften Güte jeden Bären aufbinden lassen, den die erfindungsreiche Jugend einfängt, schädigen den Wahrheitssinn, besonders wenn sie in ihrer Vertrauensseligkeit bei schriftlichen Arbeiten der Schüler in der Klasse, anstatt Wachsamkeit zu üben, die Kölnische Zeitung lesen oder sonstige nichtsnutzige Allotria treiben."

Und wie kommen die Hefte der Schüler dann zur Korrektur in die Wohnung des Lehrers? Da spielt auch die Vertrauensseligkeit der Lehrer oft eine tadelnswerte Rolle. Hier einige Beispiele. Ein alter Lehrer an der Anstalt, an der ich als

Kandidat war, pflegte, wenn die Klassenarbeit geschrieben war, die Hefte mit einem Bindfaden zusammenzuschnüren und übergab sie einem der Schüler, um sie nach dem Unterricht ihm in seine ziemlich entfernt liegende Wohnung zu bringen. Bedenken dagegen wies er mit den Worten zurück: „Ich schließe die Schnur mit einem Knoten, den nur ich zu knüpfen und zu lösen verstehe (also Vertrauensseligkeit in seine eigene Geschicklichkeit!) und außerdem habe ich das Vertrauen zu meinen Schülern, daß sie mich nicht hintergehen" (also eine Vertrauensseligkeit gegen die Schüler, der man noch oft begegnet). Was geschah? Also haben es Schüler, nachdem sie der Schule entwachsen waren, selbst erzählt: „Wir nahmen uns ein Tintenfaß aus der Schule mit, setzten uns zu zwei oder drei in einen stillen Winkel hinter einem Hause nahe dem Wege, lösten die Schnur, verbesserten unsere Arbeiten mehr oder weniger nach denen guter Schüler, knüpften den Knoten wieder so geschickt und schön, wie es nur der Lehrer konnte, und brachten ihm die Hefte in die Wohnung. Hätten wir die günstige Gelegenheit nicht benutzen sollen?" — Ein anderes Beispiel. Es war in einer oberen Klasse eine lateinische Arbeit geschrieben worden. Der Lehrer sammelte die Hefte ein und bestimmte einen Schüler, der nach Schluß des Unterrichts um 1 Uhr sich die Hefte aus dem Konferenzzimmer sollte herausreichen lassen und ihm in seine Wohnung bringen. Nun fiel von 12—1 noch eine Turnstunde bei einem anderen Lehrer. Ein Schüler, der wenig Vertrauen in seine Leistungen hatte, kam um 12 Uhr zu dem Turnlehrer und sagte, der Pultdeckel sei ihm am Ende der vorigen Stunde so heftig auf den Arm gefallen, daß er nicht turnen könne. Der Lehrer entließ ihn, der Schüler kehrte in das leere Klassenzimmer zurück, arbeitete dort, ließ sich dann von einem im Konferenzzimmer weilenden Lehrer die Hefte herausreichen und brachte sie in die Wohnung des Lateinlehrers. Welcher Schüler und wann er sie im Konferenzzimmer abgeholt und an ihren Bestimmungsort gebracht, danach wurde nicht weiter gefragt. Die Arbeit wurde mit „gut" zensiert, trug aber für den, der sie mit „Mißtrauen" betrachtete, deutliche Spuren einer nachträglichen Verbesserung.

Durch solche Vertrauensseligkeit lädt aber der Lehrer eine schwere Schuld auf sich. Er führt die Schüler in Versuchung; auch bessere können derselben erliegen; und ist ein solcher Fehltritt getan, dann wird das Gewissen abgestumpft und andere folgen nach.

Was soll aber mit den Heften werden? Die der unteren Klasse verbessere der Lehrer womöglich im Konferenzzimmer oder einem stillen Nebenraum, die der oberen Klassen trage er, wenn jenes ihm nicht behagt, selbst nach Hause. Ich muß hierbei immer an die Worte aus Jägers Pädagogischem Testament No. 242 denken: „Woher ich das so gewiß weiß, daß er ein guter Lehrer werden wird? — Weil ich ihn kürzlich einen dicken Pack Hefte über die Straße habe tragen sehen — obgleich er guter Leute Kind, Dr. phil. ist und auf sein Äußeres etwas hält." Wir haben ja jetzt die schönen Mappen, in denen auch die Juristen ihre Akten von und zum Gericht tragen. Sind es aber der Hefte zuviel, so gebe er sie einem Schüler, der in der Nähe der Wohnung des Lehrers sein Heim hat, nach Schluß des Unterrichts, damit er, ihn begleitend, sie ihm in seine Wohnung bringe. Das ist dann auch eine günstige Gelegenheit, sich mit dem einen oder anderen der Schüler etwas näher anzufreunden,

wozu im offiziellen Verkehr der Schule sich keine Zeit und Gelegenheit bietet. — Er lasse die Hefte aber auch nicht unverbessert über Mittag oder von einem Tag zum anderen offen im Konferenzzimmer liegen, sondern schließe sie in seinen Schrank, wozu nur er einen Schlüssel hat. Es ist schon öfter vorgekommen, daß Schüler, wenn die Räume der Anstalt leer waren, heimlich ins Konferenzzimmer schlichen, vielleicht von einem Sohn des Schuldieners unterstützt, und dort nach den Heften besserer Schüler ihre schlechten Arbeiten verbesserten. Also auch hier nicht zu „vertrauensselig"!

Man sei auch nicht zu „vertrauensselig" gegenüber den Entschuldigungen der Schüler. Manche Lehrer glauben sich damit ein besonderes Vertrauen der Schüler zu gewinnen, wenn sie ihnen jede Entschuldigung ungeprüft glauben, und wähnen damit die Wahrhaftigkeit der Schüler zu fördern; aber leider zeigt die Erfahrung, daß die Schüler solches Vertrauen oft in schnöder Weise mißbrauchen. Ein Schüler hatte im Vierteljahr zwei Arbeiten geschrieben, von denen die eine mit „genügend", die andere mit „kaum genügend" zensiert war; bei einer dritten, die noch geschrieben werden sollte, blieb er für diesen Tag im Bett liegen. Der Arzt, der herbeigezogen wurde, konnte auch nicht die geringsten Symptome einer Krankheit feststellen; der Schüler erhielt aber für die schriftlichen Leistungen die Zensur „genügend". Später hat er gestanden, daß er nur aus der Erwägung, er möchte noch eine schlechte Arbeit schreiben, diese dritte gemieden hatte. Hiergegen gibt es ein sehr einfaches Mittel: der Lehrer läßt den oder die Schüler, die bei einer Klassenarbeit fehlen, eine solche unter seiner Aufsicht nachschreiben. So erfordert es die Gerechtigkeit gegen diesen und gegen die Mitschüler. Freilich der betreffende Schüler wird den Lehrer, der ihn nicht noch zu einer besonderen Arbeit heranzieht, besonders „human" und „gerecht" nennen. Aber die anderen Schüler? Es fällt mir dabei eine schöne Geschichte aus der Vorschule ein. Ein Schüler kommt triumphierend nach Hause und ruft seiner Mutter entgegen: „Mutter, ich bin Erster geworden! Der Lehrer hat gesagt, ich sei zwar nicht der Beste, ich solle aber den ersten Platz haben. Vor dem Mann muß man doch Respekt haben!" Nach weiteren Gründen, die den Lehrer zu seiner Entscheidung geführt, wurde nicht geforscht. Wie mag das Urteil der anderen Schüler zu Hause gelautet haben? —

Der Begriff über Ehre und Ehrenhaftigkeit zeigt bei den Schülern oft eigentümliche Formen. Der Lehrer hatte zu Beginn der Pause aus Versehen das Heft in der Klasse liegen lassen, in dem die Zeugnisse und die neue Rangordnung für das zu Ende gehende Semester verzeichnet waren. Einer erzählte dann zu Hause, seine Kameraden seien alsbald über die Liste hergefallen und hätten alles gelesen. — Und du nicht? — „Nein, ich würde das für unehrenhaft gehalten haben." — Was tatest du während der Zeit? — „Ich stand an der Türe, um meinen Kameraden ein Warnungszeichen zu geben, wenn der Lehrer käme." — Und woher weißt du dein Zeugnis? — „Einer meiner Freunde hat es mir mitgeteilt." Da haben sich Ehrenhaftigkeit, Kameradschaftlichkeit und Dankbarkeit in schönster Weise verbunden! Der Lehrer aber konnte feststellen, daß dieser Schüler allein nicht in das Zensurheft gesehen, und mußte diesen nun wohl für besonders vertrauenswürdig halten. Derselbe Schüler erklärte bei einer anderen Gelegenheit zu Hause:

„Ich habe dem Lehrer mein Ehrenwort darauf gegeben, und mein Ehrenwort breche ich nicht!“ Der Lehrer nehme beileibe keine „Versicherung auf Ehrenwort“ von einem Schüler an. Der Schüler weiß noch nicht, was für eine Bedeutung dieses heilige Wort hat, und Lichtenberg sagt: „Man muß keinem Menschen trauen, der bei seinen Versicherungen die Hand aufs Herz legt.“

Es ist eine schwere Sache mit der Wahrhaftigkeit, Gewissenhaftigkeit und Treue bis ins kleinste. Wer kann sie von sich rühmen? Wir hatten einen Schüler, eine wahre anima candida, treu, gewissenhaft und ehrlich auch im kleinen, und er ist es jetzt noch in vollem Maße in seinem Amte. Der schaffte sich, treu dem Gebote seiner Lehrer, keine Übersetzung eines Schriftstellers an und würde eine solche nicht in seinem Zimmer geduldet haben. Er hatte aber einen Vetter, der, weniger gewissenhaft, sich jene Erleichterung für seine Vorbereitung verschaffte. Da konnte die gute Seele es sich doch nicht versagen, zuweilen, wenn ihm etwas unklar war, den Vetter zu besuchen und einmal einen verstohlenen Blick in dessen verbotene Übersetzungen zu werfen. Durch diesen kleinen menschlichen Zug erschien er uns nun eigentlich noch liebenswerter!

Zum Schluß noch ein Beispiel von Vertrauensseligkeit für Direktoren. Ich kam als Oberlehrer an eine Anstalt, deren Primaner durch gewisse Anzeichen bald in mir den Verdacht erweckten, daß unter ihnen geheime Schülerverbindungen beständen. Ich trug dem Direktor meine Verdachtsgründe vor, er aber wies mich ab mit der Bemerkung: „Sehen Sie sich unsere Primaner an: halten Sie einen von ihnen für fähig, einer verbotenen Schulverbindung anzugehören?“ Ich pflegte früh um 7 Uhr, auch im Winter, vor dem Unterricht einen Spaziergang zu machen. Da begegnete ich eines Morgens einer Schar Primaner, die eben von ihrer Kneipe zurückkehrten, und es stellte sich nun heraus, daß alle außer einem einer solchen Verbindung angehörten, deren ganzes übles Treiben nun aufgedeckt wurde. Eine kleine Dosis direktoriales Mißtrauen wäre hier am Platz gewesen.

Cassel. Fr. Heußner.

Die Schule und der Kampf gegen die Schund- und Schmutzliteratur.

Mit herzlicher Freude habe ich in der Monatschrift für höhere Schulen, Jahrgang 1910, S. 10 ff. von der Begründung des Jugendschriften-Ausschusses der Vereinigung von Lehrern an städtischen höheren Schulen Dresdens und seiner bisherigen Wirksamkeit gelesen. Fürwahr, es ist Zeit, daß sich auch die Lehrer an den höheren Schulen in dem ernsten Kampfe gegen den Schund und Schmutz in Wort und Bild auf ihre Pflichten besinnen. Sie haben zu lange schon den Volks- und Gemeindeschullehrern den Vortritt überlassen, die im Rahmen des Dürerbundes, der „Lehrer-Vereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung“, der „Vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften“ eine rührige Tätigkeit entfaltet haben und weiter entfalten. Nicht als ob sich die Ober-

lehrer ganz im Hintergrunde gehalten hätten. Stammen doch zwei der besten Mahn- und Weckrufe in dieser Frage aus Oberlehrerkreisen: der Kampfruf des Professors Dr. Karl Brunner in Pforzheim „Unser Volk in Gefahr!" und die Beilage zum letzten Jahresberichte der Liebig-Realschule in Frankfurt a. M. „Die stillen Freunde unserer Schüler, eine gemeinsame Sorge für Schule und Haus" von Dr. Karl Breuer. Aber ich habe mich überzeugen können, daß diese Mahnrufe vielfach entweder ungehört verhallt sind oder doch nicht den nötigen Widerhall gefunden haben, daß sich viele Kollegen gleichgültig abseits halten, weil sie die Gefahr nicht kennen oder verkennen, oder bewußt abseits halten, sei es, daß sie den Kampf für aussichtslos ansehen, sei es, daß sie die Gefahr für nicht so groß halten wie sie dargestellt wird. Sie meinen, es sei gar nicht so schlimm an höheren Schulen mit der Schundlektüre, wir hätten in unserer Jugend auch Räubergeschichten und Indianerschmöker verschlungen und keinen Schaden an Leib und Seele genommen.

Bleiben wir bei dem letzten Einwand ein wenig stehen. Gewiß, auch in unserer Jugend hat es Indianerschmöker in Fülle gegeben. Aber zwischen diesen Indianergeschichten und den Buffalo Bill-, Texas Jack- und Sitting Bull-Heften von heutzutage ist ein höllenweiter Unterschied. An Stelle des offenen Kampfes, der Tapferkeit, des Edelmutes, der folgerichtigen Handlung ist schleichende Hinterlist, gemeinste Roheit, das Walten des albernsten Zufalles getreten, der aller Wahrheit und Wahrscheinlichkeit, überhaupt allem gesunden Menschenverstande Hohn spricht. Es fehlt all und jedes poetische Element. „Diese Indianergeschichten sind eine Anhäufung unglaublichster Abenteuer und Phantastereien, sie schwelgen in Mord und Leichen und vergessen oft genug die pikante Sauce nicht", sagt mit Recht Dr. Breuer.

Es ist sicher wahr, daß es Schund- und Schandschriften zu jeder Zeit gegeben hat. Aber zwischen einst und jetzt besteht der große Unterschied, daß früher diese Art Schriften das Licht des Tages scheuten und heimlich auf Hinterwegen vertrieben wurden, während sie heutzutage sich, wie so vieles andere Schamlose, in die breiteste Öffentlichkeit wagen; daß sie früher den meisten unbekannt blieben, während sie jetzt wie ein Schlammstrom das Land überschwemmen und in jede Schulklasse, in jede Werkstatt, in jede Kinder- und Arbeiterstube dringen. Ich bestreite auch, daß die Aftererzeugnisse der Literatur irgendeiner früheren Zeit einen so gräßlichen und widerlichen Inhalt gehabt haben wie die unserer Zeit. Planmäßig und bewußt wissen ihre Verfasser das Tier im Menschen aufzustacheln, indem sie mit Mord und Totschlag, Revolverschüssen und Dolchstichen, Strick und Blendlaterne, Gift, Feuerbränden und Bluthunden, Weibermißhandlungen und nackten Leibern, Marterszenen und Hinrichtungen, Särgen und Totenschädeln nur so um sich werfen. In die niedrigsten Lasterhöhlen wird der Leser geführt, der Weg des Verbrechens wird genau beschrieben, die scheußlichsten Marterungen werden bis in die kleinsten Einzelheiten geschildert. „Die rohesten Eigenschaften der Menschennatur, die zu bändigen eine jahrtausendlange Kulturentwicklung notwendig war, werden von den verschiedenen Formen der Schundliteratur aufgestachelt und angereizt", sagt Dr. Ernst Schultze in seinem vortrefflichen Buche „Die Schundliteratur", Halle 1909.

Was aber die Verbreitung der Schundliteratur an den höheren Schulen anbetrifft, so mögen einige Angaben genügen. Witzblätter wie „Das Kleine Witzblatt", „Sekt", „Satyr", „Faun" sind wiederholt selbst in den Händen von Quintanern gefunden worden. Im Oktober v. J. habe ich einem mir verwandten Untertertianer in Hamburg 25 Schundschriften abgenommen, die er in seinem Bücherschrank versteckt hatte. Dr. Breuer berichtet, daß ihm in einer Klasse von 40 Schülern im Alter von 10—12 Jahren 172 solcher Schundschriften abgeliefert worden sind, und daß er feststellen konnte, daß noch über 200 Hefte im Besitze der Schüler und ihrer Familien waren. In aller Gedächtnis ist wohl noch der Fall des 13 jährigen Untertertianers aus Hannover, der wochenlang ein Heft nach dem andern verschlungen hatte, und der morgens am 10. September 1908 in das leerstehende Klassenzimmer trat, auf einen Tisch eine Reihe seiner Hefte niederlegte, sie mit einer Girlande bekränzte, auf einen Zettel schrieb: „ich scheide freiwillig aus dem Leben" und sich eine Kugel durch das Herz schoß.

Der weitere Einwand, daß der Kampf gegen den Schmutz und Schund in Wort und Bild zwecklos, weil aussichtslos sei, ist ebenso wenig stichhaltig. Ich bin überzeugt, daß wenigstens die höheren Schulen in kurzer Zeit von der Seuche befreit sein könnten, wenn die Lehrer in Verbindung mit dem Elternhause die möglichen und nötigen Schutz- und Abwehrmaßregeln ergriffen.

Eine der wichtigsten dieser Maßregeln ist nun zweifelsohne die, g u t e Bücher zu schaffen und ins Haus zu schaffen. Es kommt wohl über jeden Knaben einmal die Zeit, wo er von einer Art Lesewut befallen wird. Wollte man versuchen, diesen z. T. natürlichen Trieb ganz zu unterdrücken, so würde man den Knaben nur auf heimliche Wege drängen. Es ist wohl Pflicht, dafür zu sorgen, daß er nicht zu viel liest; im übrigen gilt es zu sorgen, daß er seinen Lesehunger mit guter, gesunder Kost stillt. Solche Kost ist aber reichlich vorhanden; unsere Literatur ist reich an Büchern, die der Form nach in gutem Deutsch, dem Inhalt nach sittlich rein sind und für die Jugend passen, weil die Handlung spannend und reich an Ereignissen ist. Man braucht bei der Auswahl gar nicht so ängstlich zu sein; wenn das Buch nur Wahrheitsgehalt und Kunstwert hat. Und was für Jugendbücher könnten noch entstehen, wenn Männer wie Nansen, Hedin und Shackleton nicht nur schwer zugängliche Vorträge hielten, sondern ihre Entdeckungsfahrten in billigen und doch geschmackvollen Ausgaben der Jugend zugänglich machten. Da würde sie mit anderen Helden bekannt werden als mit Nick Carter, Texas Jack und Kapitän Morgan.

Aber so sehr ich von dem hohen Kampfwerte der Verbreitung guter und billiger Bücher überzeugt bin, so sehr bin ich auch davon überzeugt, daß sie für den Augenblick nicht die wichtigste, weil nicht die unmittelbar wirksamste Maßregel ist. Sie wirkt zu sehr von hinten herum, auf Umwegen, zu langsam. Das Gift steckt bereits zu tief im Volkskörper. Der Feind steht im Lager, es gilt, ihm unmittelbar zu Leibe zu gehen. Und gerade hier bietet sich für die Kollegen ein reiches Feld fruchtbarer Betätigung, dem der Erfolg nicht fehlen kann, sicherlich dann nicht, wenn die Eltern und die örtlichen Behörden, die gesetzgebenden Körperschaften und die Verwaltung ihre Hilfe leihen.

Die Gesetzgebung wird der immer mehr erstarkenden öffentlichen Meinung

einmal nachgeben und endlich doch etwas tun müssen. Wir verkennen die Schwierigkeit nicht, in dieser in mehr als einer Richtung hin verwickelten Frage ein brauchbares Gesetz zu schaffen. Das mindeste, was wir m. E. von einem zukünftigen Gesetz gegen den literarischen Schmutz erwarten dürfen, ist doch wohl, daß es ihn aus dem Straßenhandel und aus den Schaufenstern verbannt. Es wäre wahrhaftig viel gewonnen, wenn der Schund und Schmutz in Wort und Bild einmal aufhörte, die Vorübergehenden auf Schritt und Tritt aufdringlich anzuschreien und die Schwachen unter ihnen zum Kaufe anzureizen. Aber wir können so lange nicht warten, bis ein solches Gesetz erscheint, wenn es überhaupt je erscheint.

Inzwischen sind die Verwaltungen der einzelnen deutschen Staaten bereits auf den Plan getreten. Den Anfang hat wohl das bayrische Kultusministerium mit seinem ausgezeichneten Erlaß vom 17. Juni 1908 gemacht, in dem es den Schulen den Kampf gegen die Schundliteratur zur Pflicht macht und geeignete Kampfmittel an die Hand gibt. Diesem Vorgehen sind die meisten anderen deutschen Staaten gefolgt, mit den wirksamsten Maßregeln Hamburg, wie denn Hamburg überhaupt in rühmlichster Weise in diesem Kampfe vorangeht. Aber Erlasse können doch schließlich nichts weiter tun als auf die Schäden aufmerksam machen. Es müssen sich doch immer Menschen finden, welche die gegebenen Anregungen mit freudigem Eifer zur Ausführung bringen. Und noch besser ist es, wenn sich Menschen, und recht viele Menschen finden, die aus freien Stücken, aus ihrer innersten Überzeugung heraus auf den Kampfplatz treten. Wenn sich die preußische Unterrichtsverwaltung bisher damit begnügt hat, das Vorgehen der Schuldeputation in Pankow einfach zu empfehlen (s. Beier, 3. Aufl., S. 1166), so hat sie sich m. E. von der richtigen Erkenntnis leiten lassen, daß die Rettung von unten kommen, daß sie der Hauptsache nach in Selbsthilfe bestehen muß.

Das Muster einer solchen Selbsthilfe hat die Schuldeputation in Pankow gegeben. Sie hat an die Eltern ein besonderes Flugblatt und zugleich auch ein Verzeichnis empfehlenswerter Jugendschriften verteilen lassen. Sie hat auch an die Buch- und Papierhändler in Pankow ein Rundschreiben gerichtet, in dem sie dringend um Entfernung aller Schundliteraturhefte aus den Läden gebeten hat. Wie mir gesagt worden ist, sind die Schundhefte aus allen diesen Läden wirklich verschwunden.

Zur Selbsthilfe müssen nun auch die Lehrer an den höheren Schulen schreiten. Sie können sie in mannigfacher Weise üben; sie können den einzelnen Fällen nachgehen, sie können aber auch in hervorragendem Maße dazu beitragen, daß eine starke öffentliche Meinung geschaffen wird.

Außerordentlich segensreich kann der Klassenlehrer wirken. Wenn er merkt, daß in seiner Klasse die Schundhefte umgehen, so kann er ein frisches, ernstes, aufklärendes Wort zu seinen Jungen sprechen, und diese werden auf ihren treuen Berater gerne hören. Knaben lassen sich ja leicht für eine gute Sache begeistern und gegen eine schlechte Sache einnehmen. Ich weiß von einer Quarta, die auf eine solche Anregung hin einen Bund gegründet hat, der es sich zur Pflicht machte, in der Klasse kein Nick Carter-Heft mehr zu dulden. Mit Schülern, von denen er bestimmt weiß, daß sie der Schundliteratur verfallen sind, wird er am besten ein Wörtlein unter vier Augen reden und die Freude eines sicheren Erfolges haben,

wenn er zu gleicher Zeit mit den Eltern ernste Rücksprache nimmt. In allen solchen Fällen darf er aber niemals unterlassen festzustellen, aus welchen Läden die Schundhefte stammen. Hat er dies erfahren, so tut sich sofort ein neues Feld wichtiger Betätigung auf. Er wird sich auch mit den Verkäufern in Verbindung setzen und ein ernstes Wort mit ihnen sprechen. Viele Verkäufer wissen gar nicht, was für ein Gift sie verbreiten. Sie sind zu dem Handel einfach gekommen, weil sie an den Schundheften mehr als das Doppelte (40%) als an anderen Büchern verdienen und es natürlich verführerisch ist, an einem 10-Pfennigheft 4, an einem 20-Pfennigheft 8 Pfennig zu verdienen. Sie lassen meistens ein vernünftiges Wort mit sich reden. Gegen diejenigen Vertreiber von Schundschriften, die sich freundschaftlichen Mahnungen gegenüber unzugänglich zeigen, muß so verfahren werden, wie es der schon angezogene Erlaß des bayrischen Kultusministeriums empfiehlt. Der Direktor muß ihnen schriftlich oder mündlich androhen, daß er im Interesse der Schulzucht den Schülern verbieten werde, bei ihnen zu kaufen, wenn sie den Verschleiß von Schundschriften an die Schüler nicht einstellten. Ich kenne Direktoren, die das mit Erfolg getan haben. Bleibt aber der Erfolg aus, so muß das Verbot auch ausgesprochen werden. Schonung verdienen vor allem die Ladeninhaber nicht, die ein Umtausch- und Ausleihegeschäft mit Schundheften eingerichtet haben, oder die bei Einkäufen von einer bestimmten Höhe Schundhefte als Zugabe schenken. Man hat eingewandt, daß ein Direktor, der über eine Buch- oder Papierhandlung in dieser Weise einen „Schulboykott" verhänge, eine Schadenersatzklage zu gewärtigen habe. Ich muß sagen, daß ich mit Freuden eine solche Klage durchfechten würde. Apotheker dürfen doch auch nicht freihändig Gifte verkaufen. Hier aber handelt es sich um Gift für die Seele von Kindern, und die Seele ist mehr wert als der Körper. Einen solchen Heiligenschein haben die Wörter ‚Handel und Verkehr' doch wohl nicht um sich, daß unter ihm sich jeder, auch der gewissenloseste Handel bergen kann! Oder ist es keine Gewissenlosigkeit, wenn unter Kindern Hefte vertrieben werden wie: Eine Entartete; Liebesgeheimnisse einer jungen Frau; Dämon Weib; Der Mädchenschlächter; Der Bluthund der Opiumhöhle; Eine Nacht im Café National? Ist es keine Gewissenlosigkeit, wenn der Verleger der „Jungensstreiche, Rüpeleien, Geheimnisse und Abenteuer unserer Jugend" (M. Lehmann-Berlin, Dresdner Straße 88-89) seine Leser dazu auffordert, über begangene Musterrüpeleien zu berichten und für die „besten" Preise zusichert? Wenn in der Fortsetzung der „Jungensstreiche", der „Jugendwoche", die sich eine erstklassige Jugendschrift nennt, den Schülern Anregung gegeben wird, nach dem Muster des „Bundes der Sieben" selbst Bündnisse mit Bluttrunk, Blutschwur, Geheimschrift und Geheimnamen zu bilden?

Groß ist aber auch der Einfluß, den die Lehrer an höheren Schulen zur Bildung einer starken öffentlichen Meinung gegen den Schund und Schmutz in Wort und Bild ausüben können. Der Augenblick ist sehr günstig, die öffentliche Meinung ist schon in Bewegung, es gilt jetzt, den Segeln noch mehr Wind zuzuführen. Es gilt, die Unwissenden und Ahnungslosen aufzuklären, die Gleichgültigen und Bequemen aufzurütteln, in immer weiteren Kreisen die Empfindung für die Schmach zu erwecken, die darin besteht, daß das Volk der Dichter und Denker, das Volk,

dem eine so einzigartige Literatur beschert worden ist, das Volk, in dessen Schoß die Buchdruckerkunst erfunden ist, es erleben muß, daß diese hohe Kunst sich an eine Literatur wegwerfen muß, die wie ein schleichendes Gift an der Gesundheit von Leib und Seele des Volkes nagt. Es gilt die Gewissen der Eltern aufzurütteln, sie an ihre Pflicht zu mahnen, den Kindern nicht nur für den Körper, sondern auch für den Geist und die Seele gesunde Kost zu bieten, die Lektüre ihrer Kinder zu überwachen und mit ihnen zusammen gute Bücher laut zu lesen. Das kann auf Elternabenden geschehen, das kann wirksamer noch an eigens zu dem Zweck zusammenberufenen großen öffentlichen Protestversammlungen geschehen. Wer wäre mehr berufen, in solchen Versammlungen zu den Eltern zu sprechen als der Erzieher und geborene Freund ihrer Kinder? Professor Brunner in Pforzheim hat das schon öfter getan, und ich weiß aus eigener Erfahrung, daß die Eltern gerne dem Rufe folgen und dem dankbar sind, der sich so warmherzig ihrer Lieblinge annimmt.

Solche Versammlungen bieten, nebenbei gesagt, auch eine schöne Gelegenheit, um die Öffentlichkeit über die wahren Ursachen der so beklagenswerten Schülerselbstmorde aufzuklären. Der Zusammenhang braucht ja nicht erst hergestellt zu werden. Die Fälle sind ja nicht so gar selten, in denen Knaben und Mädchen Hand an sich gelegt haben unter dem Zwange der seelischen Zerrüttung, in die sie durch massenhaftes Verschlingen der Hefte mit den grellfarbigen Einbanddecken und den blutrünstigen Titelbildern geraten sind, oder im Banne des Zaubers der Romantik und der Großartigkeit, mit denen in diesen Heften das „freiwillige Scheiden aus dem Leben" nicht selten umwoben wird. Und auf Versäumnisse und Verfehlungen in der heutigen Familienerziehung muß ja bei diesen Versammlungen ohnedies eingegangen werden.

Als ein sehr wirksames Mittel, die öffentliche Meinung aufzurütteln, hat sich auch die Verteilung von Flugblättern erwiesen. Sie können den Kindern unter Umschlag mitgegeben werden, wie es z. B. in Hamburg geschehen ist, sie können auch in die Häuser verteilt werden. Geeignete Flugblätter brauchen gar nicht erst noch verfaßt zu werden: es sind bereits drei ausgezeichnete vorhanden, das des Dresdener Lehrers Oswald Trost („Eltern, kümmert euch um das, was eure Knaben zu ihrer Unterhaltung lesen", zu beziehen durch die Geschäftsstelle des deutschen Sittlichkeitsvereins, Berlin SW., Großbeerenstr. 31, 1000 Stück 6 M.), das des Dürerbundes („Aufruf ans Volk! Schützt eure Jungen und Mädel", zu beziehen vom Arbeitsausschuß des Dürerbundes, Dresden-Blasewitz, 1000 Stück 10 M.), das Flugblatt der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens in Hamburg („Eltern, schützet eure Kinder!", zu beziehen durch H. Brunckhorst, Vorsitzenden des Jugendschriften-Ausschusses). Dazu kommt noch die schon genannte Flugschrift des Professors Brunner („Unser Volk in Gefahr", zu beziehen durch den Verlag der Volkstümlichen Bücherei in Pforzheim, Einzelpreis 10 Pf., 100 Stück 8 M.).

Gewiß, der Kampf ist nicht leicht. Wir haben es mit einem verschlagenen und rücksichtslosen Gegner zu tun. Nicht nur Geldgier und gewissenloser Eigennutz, auch Kenntnis der Gesetze und ihrer Hintertüren, Kenntnis des Menschen, namentlich nach seiner schwachen Seite hin, eine ungemeine Rührigkeit und Findig-

keit, immer neue Gimpel ins Garn zu locken, zeichnen die Inhaber der Schundverlage aus. Die Hauptbrutstätten der Schmutz- und Schundliteratur sind Dresden, Berlin und München. Eine der Berliner Schundfabriken nennt sich „Verlagshaus für Volksliteratur und Kunst". Beliebte Kunstgriffe der Verleger sind: Preisausschreiben, marktschreierische Reklame für den Helden, der immer wirklich gelebt hat, heuchlerische Warnung vor Schundliteratur, Hinweise in den einzelnen Heften an besonders spannenden Stellen auf frühere und spätere Hefte derselben Reihe, überhaupt Stimmungsmache in jeder Form. Einen besonders klugen Einfall hat der oben genannte Verlag für Volksliteratur und Kunst gehabt. Er richtete ein zweites Schubfach für „bessere" Jugendlektüre ein und stellte zur Herausgabe der „Jugendpost" V. Laverrenz an, der allerdings seinen guten Namen als Jugendschriftsteller durch die Herausgabe einer literarisch sehr tief stehenden Heftreihe unter dem Titel: „Hurra, Soldatenstreiche aus Krieg und Frieden" schon bloßgestellt hatte. Der Meteor-Verlag in Dresden hat für solche Leser, die sich nicht gerne mit den grellfarbigen Heften sehen lassen wollen, eine Sammlung in kleinerem Format und mit unverfänglichem Umschlag eingerichtet, die Meteor-Romane. Es werden 100 Seiten voll gräßlicher Schandtaten und schwüler Erotik für 10 Pf. geliefert. Wie in der „Kriminal-Bibliothek" desselben Verlags ist auch hier der Hauptheld Fritz Stagart, „der hochgeborene Graf, der seinen Grafentitel als unnützen Ballast über Bord geworfen hat und heute einer der größten deutschen Detektivs ist, dessen Taten ans Wunderbare grenzen".

Und doch, so verbreitet der Krebsschaden und so gefährlich der Gegner ist, wir werden den Sieg davontragen, wenn wir nur wollen. Wir können unsere höheren Schulen sicherlich von diesem Gifte reinigen, wenn wir Mann für Mann auf den Kampfplatz treten. Darum, Oberlehrer, heraus! Die schon wacker kämpfenden Lehrer an den Mittel-, Gemeinde- und Volksschulen werden weiterhin das ihrige tun, um auch die ihr anvertraute Jugend aus der Schlammflut zu retten. Sie haben es schwerer als wir, da die Eltern ihrer Schüler nicht so leicht zu gewinnen sind. Aber es darf nicht eher geruht werden, als bis der Weckruf in die kleinsten Arbeiterwohnungen und Werkstätten gedrungen ist, und nicht zuletzt muß ihn die schulentlassene Jugend hören. Es muß aufhören, daß Lehrlinge mit fieberhaft gespannten Zügen unter der Straßenlaterne, Arbeitsburschen mit gierigen Augen im Gehen auf der Straße die Hefte verschlingen!

Aber vielleicht ist der Kampf gegen die Schundliteratur doch nicht mehr so nötig, vielleicht ist ihr bereits ein Feind entstanden, der sie totschlägt. Es will uns scheinen, daß jetzt mehr noch als vor den Schaufenstern mit den grellfarbigen Heften die Schaulustigen sich drängen und die Nase platt drücken an den Schaufenstern der wie Pilze aus der Erde hervorschießenden Kinematographentheater, daß jung und alt, klein und groß seine Groschen jetzt lieber in die Kinematographentheater als in die minderwertigen Buchhandlungen und die Papierläden mit ihren Nick Carter-Heften trägt. Ist das wirklich der Fall, nun, dann ist nie in aller Welt der Teufel so durch Beelzebub ausgetrieben worden wie hier, und was das schlimmste ist, diesem Beelzebub stehen wir fast machtlos gegenüber. An sich können die Kinematographen außerordentlich zur Unterhaltung, Belehrung und Aufklärung des Volkes beitragen, und sie tun es in einem gewissen Umfange ja auch. In

größerem Umfange aber wirken sie nicht nur ebenso vergiftend auf die Volksseele wie die schlechte Literatur, sie wirken in dem Maße unheilvoller, wie die dramatische Darstellung eines Vorganges überhaupt den Menschen mehr ergreift und packt, als die Erzählung des Vorganges. Es ist ein Jammer, aber es ist so, daß die Kinematographen nicht minder im Dienste der Spekulation und unter dem Zeichen des Geldverdienens stehen, als es die Schundbücher tun. Schon die äußere Aufmachung dieser Theater ist ja ganz dieselbe wie die der Nick Carter-Hefte und der Hintertreppenromane. Für 10—20 Pfennig sind auch ihre Herrlichkeiten jedermann zugänglich, ja, der Genuß ist noch bequemer, weil hier nur noch die blanken Augen gebraucht zu werden brauchen. Wie von jeder Schundheftserie, wie von jedem Hintertreppenroman in jeder Woche ein neues Heft erscheint, so erneuern die Kinematographentheater mindestens einmal in der Woche ihr Programm. Auch hier sind die Titel der einzelnen Vorführungen vielverheißend, lockend und aufregend; marktschreierisch und aufdringlich leuchten sie aus den Schaufenstern heraus. Ihre Wirkung wird unterstrichen durch bildliche Darstellungen der Hauptszenen und durch kurze, möglichst spannend gehaltene Inhaltsangaben. Dieser Inhalt zeigt, daß auch die Filmfabrikanten und die Schausteller wissen, was den Durchschnittsmenschen am meisten lockt, und daß bei allen Fortschritten der äußeren Kultur der immer noch am meisten materielle Vorteile erzielt, der auf die niedrigsten Leidenschaften und Instinkte des Menschen spekuliert. „Hochspannende" Detektivgeschichten nehmen auch hier einen großen Raum ein und sorgen für das Gräßliche; „tiefergreifende" Familiendramen fügen die gebührende Dosis süßlicher Sentimentalität hinzu; für das Lüsterne und Pikante kommen die fast durchweg aus Frankreich bezogenen humoristischen Schlager, eine Besonderheit dieser Bühnen, auf. Nat Pinkerton, Attentat auf einen hohen Herrn. — Sherlock Holmes auf der Jagd nach einem Verbrecher in höchster Lebensgefahr. — Des Jockeys Todesritt, Eifersuchtsdrama. — Das Verbrechen eines Vaters. — Das „wunderbar spannende" Drama: Die Versuchung einer Frau. — Die Geheimnisse von Paris. — Die letzte Nachtwache der verlassenen Mutter an dem Sarge ihres einzigen Sohnes, das ist eine Auslese der letzten Monate aus den Programmen hiesiger Kinematographentheater. Wir haben wohl auch kein volles Recht mehr, uns im Hinblick auf die römischen Gladiatorenkämpfe und die spanischen Stierkämpfe in die Brust zu werfen und zu sprechen: Wir Germanen sind doch bessere Menschen, seitdem die Kinematographentheater derartige Kämpfe mit allen schauerlichen Einzelheiten naturgetreu vorführen. Der Film „Unter der Schreckensherrschaft römischer Cäsaren, das fürchterlichste Schauspiel aller Zeiten", hat vor einigen Wochen unzählige Zuschauer angelockt. — Wir wollen aber nicht verfehlen, auf eine andere Gattung von Vorführungen noch ganz besonders hinzuweisen. Tritt schon in der Schundliteratur deutlich die Tendenz zutage, die Schurken und Intriganten aus den höheren Schichten zu nehmen, die aus dem Volke stammenden Räuber und sonstigen Verbrecher aber mit einem Glorienschein zu umgeben, so stellen sich die kinematographischen Vorführungen immer mehr unverhüllt in den Dienst sozialdemokratischer Propaganda, oder besser, passen sich immer mehr dem Geschmacke und den Forderungen der Arbeiterkreise an. Und sie wissen wohl warum. Der

Zuspruch zu dem Film „Ferrer und sein Schicksal, oder der spanische Justizmord" war außerordentlich stark. Und nicht minder zogen „Ein brutaler Fabrikherr, spannendes soziales Drama", und „Des armen Kindes Arbeit und Elend". Videant consules! Videant consules auch in bezug auf die Besucher! Das Herz krampft sich einem zusammen, wenn man in der Zeit zwischen 6—8 Uhr abends nur eine Stunde lang beobachtet, wer alles den Tönen des Klaviers und dem lockenden Programm gierig Folge leistet: Frauen mit vierjährigen Kindern an der Hand unterbrechen ihre Gänge und treten ein, 7—10 jährige Knaben tragen ihren eben erbettelten oder am Bahnhof für Gepäcktragen verdienten Groschen an die Kasse. Wieviel kostbares Gut wird auch hier ohne jede Aufsicht gelassen und der Seelenvergiftung preisgegeben. Und ein solches Jahrhundert hat den Mut, sich das Jahrhundert des Kindes zu nennen!

Stettin. E. Mackel.

Zur Behandlung deutscher Prosastücke.

Das Lesen deutscher Prosa wird mit Recht auf allen Stufen des deutschen Unterrichtes verlangt und — nicht nur zu Hause, sondern auch in der Klasse — geübt. Der Zweck solches Lesens ist mannigfach. Zunächst kommt der rein stoffliche in Betracht. Das Lesestück kann und soll einfach lehrhaft Kenntnisse etwa aus dem Gebiete der Geschichte, der Landes- und Naturkunde vermitteln, sittlich-religiöse Grundsätze veranschaulichen usw. Oder es hat die Aufgabe, als geschlossenes Kunstwerk, gleich dem Gedichte auf Phantasie und Gemüt bereichernd einzuwirken.

Von beiden Stoffzielen, dem des Nützlich-Lehrhaften und dem des Dichterisch-Veredelnden und Erhebenden, will ich hier absehen. Ich gedenke lediglich auf die formale Bildung einzugehen, die aus der Prosalesung erwächst.

Da sind es vornehmlich und gewöhnlich drei Gesichtspunkte, unter denen Prosastücke oder ganze Prosawerke gelesen werden: 1. Bildung des Geschmackes, 2. Schulung des Stiles, 3. Erziehung zur Logik.

Vor allem und im weitesten Umfange sollen die Schüler Prosa fleißig zu Hause lesen, aber nicht in der Weise, daß der Stoff sie beherrsche, sondern sie den Stoff. Das ist Voraussetzung alles Privatlesens, soweit man auch dem jugendlichen Bedürfnisse Zugeständnisse macht, der Phantasie Nahrung zuzuführen. Nicht bloß um des Stoffes willen soll der Knabe und soll der Jüngling lesen, wie es immer und immer wieder in törichter und das Wesen der Bildung völlig verkennender Weise versucht wird der Jugend und ihren Bildnern einzureden, nicht um sich bloß unfruchtbar vollzusaugen, sondern um sich vollzusaugen, wie es die Biene tut, d. h. um das Aufgenommene nutzbringend anzulegen, umzuformen und neu zu schaffen. Wie geschieht das? Indem der junge Leser — und auch der alte! — seinen Geschmack bildet, das Gute vom Schlechten, das

Falsche vom Echten lösen lernt. Es hat keinen Wert, etwa a priori, theoretisch zu sagen: Das Gute ist so beschaffen und das Schlechte erkennt man daran. Der Schüler muß selbst, und zwar reichlich, Stoff kennen gelernt haben, um vergleichen (comparare), „auseinandersehen" (discernere) und urteilen (κρίνειν = cernere) zu können. Allerdings ist es nötig, nachdem der Schüler dies und jenes gelesen hat, also a posteriori, die wesentlichen Merkmale des Guten und des Schlechten gemeinsam mit der Klasse in induktivem Verfahren festzustellen und durch solche Leitgabe die weitere Lektüre anzuregen, zu meistern und nach der Seite der Geschmacksbildung immer fruchtbarer zu gestalten.

Das ist aber nur der eine Gesichtspunkt formaler Bildung, der längst bekannt ist und immer wieder von guten Beratern dem Leser ans Herz gelegt wird.

Sodann wird, namentlich dem vorgeschrittneren Schüler, das Lesen guter Prosa anempfohlen zur Bildung des eigenen Stiles, also als Muster. Dabei kann natürlich nicht das Ziel sein, etwa Lessing, Goethe, Schiller, Jean Paul, Keller, Raabe, Dahn oder einen der Modernen zu „kopieren". Wenigstens nicht für die Dauer: das wäre Unnatur! Als bloße Übung dagegen, d. h. also vorübergehend, könnte solche Nachahmung, von Zeit zu Zeit von reiferen Schülern unter Anleitung und Aufsicht betrieben, nach meiner Meinung nicht schaden. Es könnte im Gegenteil guten Nutzen stiften, sich in die Apostrophen und rhetorischen Fragen, in den ganzen, bewegten, springenden Stil eines Lessing, in die Antithesen eines Schiller, in den ruhig dahingleitenden Redefluß eines Goethe u. a. auch einmal „praktisch" zu vertiefen. Denn wenn auch bei solchen Nachahmungen als Hauptzweck immer klarliegen müßte, daß der Schüler das Eigenartige kraftvoller Stile erkenne, verschiedene Stile unterscheide und nur das seiner Natur Entsprechende und Zusagende sich dauernd zum Muster nehme, so steht doch fest, daß alles eigene Produzieren — selbst das imitative — die Aufmerksamkeit besser und schärfer auf das Objekt lenkt als das bloße genießende oder selbst kritische Betrachten. Man denke an das Zeichnen nach der Natur, und man vergegenwärtige sich anderseits, daß auch unsere Maler sich durch Kopieren älterer Werke üben, nicht um sich den Stil der kopierten Meister anzueignen — wenn das unbewußt allerdings selbst bei großen Künstlern wie Raffael u. v. a. in der Periode des Heranreifens stattgefunden hat — sondern lediglich, um sich technisch zu vervollkommnen, um Auge und Geist zu schulen. Man wende nicht ein, daß es sich bei den Malern um Künstler handle, also um eine besondere, seltene Menschengattung, um Sonntagskinder, und daß man, was für diese recht sei, nicht als billig für die Allgemeinheit der Alltagsmenschen dürfe gelten lassen. Auch Schreiben ist eine Kunst (so gut wie Reden), auch sie muß gelernt und geübt werden, und zwar mit allen uns irgendwie zur Verfügung stehenden Mitteln. Und warum sollte nicht die Pflege der Kunst, der man mit Recht immer kräftiger in unseren Schulen einen Platz einräumen will, auch auf diesem Gebiete, das allen zugänglich gemacht werden kann und notwendigerweise übermittelt werden muß, mit solchen Mitteln betrieben werden, die auch auf dem Felde der bildenden Kunst rein technisch d. h. den Verstand, das äußere Können bildend zu wirken bestimmt sind?

Für durchaus verfehlt halte ich dagegen, um ein verwandtes Gebiet, das der

Poesie zu streifen, die alten, aber neuerdings wieder auftauchenden Vorschläge und Versuche, den Schüler sich in dichterischen Formen üben zu lassen. In Fremdsprachen, im Lateinischen etwa, mag man allenfalls, wie das ja früher allgemein geschah, dem Schüler zumuten, sich praktisch in der Metrik zu üben. Dieser weiß dann ganz genau, daß es sich lediglich um Übungen zur Befestigung äußeren Wissens handelt. Für die Erhaltung des Bewußtseins, daß solche Leistungen nur schülerhafte Stümperei ist, sorgt ja auch schon die Schwierigkeit der Aufgabe, die mangelhafte Beherrschung der Sprache. Aber die Anwendung dieses Verfahrens auf die Muttersprache muß man geradezu als eine Barbarei bezeichnen. Ist jenes ein Experimentieren am toten Körper oder am „Phantom", so ist dieses nichts weniger als eine ruchlose Vivisektion. Es wird ja dabei im allgemeinen nur auf eine schauderhaft schale, oberflächliche Versestoppelei herauskommen. Wirkliche Talente sind Ausnahmen, und die mögen fein stille im Kämmerlein „dichten und trachten" und reifen. Die Schule hat mit ihrer technischen Förderung nichts zu tun. Auch wird wohl kaum auf diese Weise, wie gemeint worden ist, der so „im Auftrage dichtende" Jüngling ein größeres Verständnis für die Schwierigkeiten gewinnen, mit denen der Dichter bei der Bewältigung des rohen Stoffes zu kämpfen gehabt hat: Abgesehen davon, daß dieser „Blick in die Werkstatt des Dichters" recht überflüssig ist, weil wir, wie Schiller in seiner Abhandlung über Anmut und Würde ganz richtig hervorhebt, das wahre Kunstwerk, um es ganz genießen zu können, in seiner vollendeten Glätte hinnehmen sollen, ohne ihm das Ringen des Künstlers mit dem Stoffe anmerken zu dürfen. Ich fürchte, daß im Gegenteil durch solche allgemeinen und „methodisch" von der Schule betriebenen Übungen befördert wird, was ohnehin schon zu einem greulichen Anwachsen mittelmäßiger „dichterischer" Erzeugnisse geführt hat, daß nämlich jeder glaubt, er sei ein Dichter, wenn er Anempfundenes oder auf der geistigen Straße Liegendes in annehmbarer Form wiedergibt, während doch nur die Sprache für ihn dichtet und denkt. Davor bewahre uns der Himmel! Im Gegenteil, der Schüler soll gerade sehen, daß das Äußere nicht das Wesen der Dichtung ist, daß er den Geist, den Schmetterlingsstaub, nicht „nachmachen" kann. Lernen aber kann er, daß die Goethe und Schiller und andere Dichterheroen scharf gedacht und disponiert haben.

Damit kommen wir zu unserem eigentlichen Thema zurück und zum dritten, was die Lektüre, insbesondere die prosaische, gewährt: logische Schulung. Zwar darf auch in der Dichterlektüre dieser Gesichtspunkt bei allem rein ästhetischen Genießen nicht ganz verloren gehen, ja solche genau überlegenden und geschlossen arbeitenden Dichter wie Lessing und Schiller fordern geradezu eine Wertung auch dieses Verdienstes heraus — eine Wertung, die selbstverständlich in zartfühlender, den Charakter des Kunstwerkes nicht gefährdender Weise vorzunehmen ist: aber im allgemeinen ist der ganzen Natur nach die Dichtung ihres überwiegenden Gefühlswertes wegen für diese Aufgabe nicht geeignet, sie hat, auch in der Schule, andere Ziele zu verfolgen.

Die erwähnte logische Schulung besteht nun für gewöhnlich der Hauptsache nach darin, daß man das betreffende Stück nach dem Lesen disponiert, in seine Teile zerlegt, seinen Gedankengang aufdeckt, kurz analysiert oder viel-

mehr durch die Schüler analysieren läßt. Das ist fraglos eine vorzügliche, eine sehr nützliche Übung. Der Schüler sieht auf Grund dieses Verfahrens, daß auch die Prosameister nicht kühn und „genial" drauf losreden, sondern nach einem Plane arbeiten. Er merkt: So wirst du's auch machen müssen, wenn das, was du schreibst, etwas bedeuten soll. Er erfährt eine Bestätigung dessen, was ihm bei seiner selbständigen, eigenschaffenden Aufsatztätigkeit immer wieder eingeprägt wird, die Notwendigkeit einer Anordnung, Gliederung.

So lernt er aus dem analytischen Verfahren für das konstruktive, synthetische des Aufsatzes.

Daß aber diese analytischen Übungen allein den Schüler nicht zum Aufsatze vorbereiten können, ist klar und wird wohl allgemein anerkannt. Mit Recht werden besondere Dispositionsübungen gefordert, so ausdrücklich auch von den Preußischen Lehrplänen. Von vornherein muß man, schon bei den Nacherzählungen in der Quarta, wo ja der Aufsatz in der Hauptsache beginnt, den Schüler dazu anhalten und daran gewöhnen, nicht kunterbunt durcheinander zu fabulieren — wie es am Ende bei den allerersten Anfängen angebracht und durchzulassen ist, damit der Anfänger nicht Lust und Mut verliere —, sondern nach einer bestimmten, strengen Gedankenfolge zu arbeiten. Freilich wird der Lehrer auf der Anfangsstufe diese Gedankenordnung selber geben, mindestens nach gemeinsamem Suchen und Finden selber formulieren. Auf der Tertia, besonders der Obertertia, veranlaßt man dann die Schüler bereits, selbst die Gliederung zu suchen oder wenigstens nach einigen gegebenen Andeutungen zu formulieren. Und auf der Untersekunda hat die völlig selbständige Anordnung des Stoffes zu beginnen, und zwar nicht bloß für die, doch nur beschränkte, Zahl von vollständig auszuführenden Aufsätzen, sondern in weiteren, vielfachen besonderen Übungen. Daß solche Dispositionsübungen am meisten für die Untersekunda geeignet und notwendig sind, heben die Preußischen Lehrpläne besonders hervor, nach denen „praktische Anleitungen zur Anfertigung von Aufsätzen durch Übungen im Auffinden und Ordnen des Stoffes" vornehmlich in dieser Klasse einzusetzen haben.

Diese (konstruktiven) Dispositionsübungen können aber nach meiner Erfahrung schon früh mit gutem Erfolge an die Prosalektüre angeschlossen werden, und damit komme ich auf das schon oben angeschlagene Thema zurück und ergänze die Aufgabe der Prosalektüre dahin: sie soll logische Schulung vermitteln nicht bloß nach der Seite des analytischen Verfahrens, sondern auch synthetisch, die eigenen Gedanken des Schülers herausholend, zusammenstellend, gruppierend. Ob dieses Verfahren von anderen schon angewendet worden ist oder noch wird, weiß ich nicht, wenn es auch wohl anzunehmen ist, weil es sich wie von selbst aufdrängt und weil bekanntlich gerade in paedagogicis es schwerlich etwas Neues unter der Sonne gibt. Gleichwohl habe ich, da ich mich nicht entsinnen kann über diese Art von Ausnutzung der Lektüre etwas gelesen zu haben, mich entschlossen, zu Nutz und Frommen anderer, denen vielleicht auch nichts darüber zu Ohren oder Gesicht gekommen ist, diese Aufzeichnungen zu machen. Die Wissenden mögen's verzeihen, die Nichtwissenden werden's vielleicht versuchen.

Was ich meine, ist folgendes:

Ich wähle ein Stück mit einer recht bezeichnenden, den Inhalt deutlich und umfangreich angebenden Überschrift. Ich gebe diese Überschrift an oder lasse sie ablesen, worauf das Buch vorläufig geschlossen wird. Nun suche ich gemeinsam mit den Schülern, bevor also an das Lesen des Stückes gegangen wird, auf Grund der Überschrift, die als Thema eines Klassenaufsatzes gedacht wird, eine mehr oder minder eingehende Anordnung festzustellen. Dabei werden manchmal mehrere ganz verschiedene Gliederungen gefunden werden, manchmal aber — sei es infolge leiser Leitung des Lehrers, sei es lediglich dem natürlich drängenden Gange des Stoffes zufolge — genau oder wenigstens fast genau derselbe Gedankengang, den das zu lesende Stück birgt.

Diese Verbindung von synthetischem und analytischem Verfahren ist außerordentlich nutzbringend. Zunächst steht fest, daß selber denken und selber schaffen mehr Freude macht, ganz besonders aber dem jungen Menschen, als das bloße Analysieren, also eine Art kritischer Arbeit. Wenn auch der Knabe im allgemeinen lieber bloß lesen als einen Aufsatz schreiben oder auch nur disponieren wird, so handelt sich's hier bei der analytischen Lektüre ja nicht um ein bloßes Genießen, sondern um anspannende Denkarbeit. Und diese kritische, abstrakte Geistestätigkeit will dem Knaben und Jünglinge nicht so eingehen, wie wenn er selbst schaffen darf, sei auch dieses selbständige Schaffen schwieriger. Es gilt nur, die natürliche Lust am Schaffen, den Drang zur Selbsttätigkeit hervorzulocken, den schlummernden Funken aus dem Steine zu schlagen.

Selbstverständlich ist es nicht notwendig, ja sogar nicht angebracht, auch nicht einmal möglich, überall und unter allen Umständen dieses Verfahren einzuschlagen, Abwechselung wird auch hier gut tun. Immerhin wird man es oft genug anwenden können, wenn nicht immer bis ins kleine Einzelne vordringend, so doch die Grundzüge des Gedankenganges feststellend.

Welches sind die Vorteile dieses Verfahrens?

Erstens: Die synthetische Vorbereitung eines Lesestückes entspricht in gewissem Sinne der Erweckung der Stimmung vor dem Lesen eines lyrischen Gedichtes. Ich möchte sie sogar eine Auslösung intellektueller Stimmung nennen, einer Art Stimmung, die ja bei einer mehr verstandesmäßigen Lektüre durchaus am Platze wäre. Diese Stimmung wird erzeugt durch die den Verstand beschäftigende Frage: Wird der Verfasser unser Verfahren, unseren Gedankengang auch einschlagen? So schreitet der Schüler an der Hand der Neugier unmerklich auf dem Wege zum Nützlich-Belehrenden fort. „Denn erst verlangt er das Neue, suchet das Nützliche dann." Bereitet schon jegliches Vergleichen Vergnügen und belehrt sozusagen spielend, sokommt hier eben noch der genannte, besonders anregende und die Aufmerksamkeit erhöhende Reiz der Erwartung hinzu.

Zweitens erreicht natürlich diese der Lektüre vorangehende Synthese an sich denselben Zweck wie jede für sich im Sinne der „Lehrpläne" betriebene „praktische Anleitung zur Anfertigung von Aufsätzen", die Schulung des Verstandes in der Richtung auf Invention und Stoffordnung.

Was bringt nun der folgende Vergleich zwischen dem Selbstgefundenen und der Anordnung des Schriftstellers? Zum Teil geht, im Falle annähernder Übereinstimmung, die Erkenntnis hervor: Gewisse Gedankengänge müssen gleich sein, es gibt logische Gesetze nicht bloß formaler, sondern inhaltlicher Art, die nach dem Ineinandergreifen von Ursache und Wirkung gleiche Ergebnisse erzeugen. Das ist der dritte Erfolg dieser Art von Lesung.

Mit dieser Erkenntnis verbindet sich viertens die Empfindung: Menschen sind Brüder, sie sind miteinander verknüpft durch eine Verwandtschaft geistigen Arbeitens, die gleiche oder ähnliche Wege führt. Diese Empfindung erweckt einen berechtigten Stolz in der Richtung: Das habe ich richtig gemacht, ich habe gedacht, wie ein bedeutender Mensch auch gedacht hat, ich brauche mich nicht zu schämen.

Fünftens aber wird folgendes erzielt. Weichen, bei schwierigeren Problemen, die Gedankengänge des Meisters von denen des Schülers ab, so wird dieser erkennen, was Genius bedeutet. Diese Eigenart, die ja freilich ohnehin in jedem Falle, auch bei übereinstimmender Gliederung, in der Ausführung, im Ausdrucke, im Bilde u. a. liegt, wird dann den Schüler das Große erkennen oder wenigstens ahnen lassen und damit das Bewußtsein allgemein menschlichen Brudertums dämpfen und die Persönlichkeitswage dadurch ins Gleichgewicht bringen, daß sie gegenüber der Schale voll berechtigten Selbstbewußtseins in die hochgehende leere die notwendige Bescheidenheit legt. Die Verbindung dieser beiden ethischen Eigenschaften ziert den Knaben und den Jüngling so gut wie den Mann. Daß in dieser Weise der Schüler auf intellektuellem Wege nicht nur logisch geschult, also unterrichtet, sondern auch erziehlich beeinflußt wird, ist ohne Frage nicht zu unterschätzen. Geschieht doch damit hier im einzelnen und kleinen, was der Gesamtschulunterricht im großen neben und über der Vermittelung von Wissen und „formaler Bildung" erstrebt.

Zum Schluß noch ein paar Worte über die stoffliche Wahl von Lesestücken, die man in der angedeuteten Art konstruktiv-analytisch zu behandeln gedenkt. Ich habe schon oben gesagt, daß man solche Stücke für unsern Zweck wählen solle, die eine scharf bezeichnende, den Inhalt klar und erschöpfend angebende Überschrift tragen. Diese Forderung könnte überflüssig erscheinen, da sie ja für jedes Thema gilt, das Schüler als Aufsatz zu bearbeiten haben, und, wie gesagt, die Überschrift eines vor dem Lesen konstruktiv zu behandelnden Stückes soll als Thema eines Schüleraufsatzes gedacht werden. Ich will damit nur sagen: die Überschrift soll so sein, daß der Schüler sie als ein für seinen Standpunkt berechnetes und von ihm fruchtbar zu verwertendes Thema erkennen muß. Es liegt auf der Hand, daß bei geschichtlichen Aufgaben das angeregte Verfahren nur dann angebracht sein wird, wenn der Stoff dem Schüler wenigstens in den Hauptzügen bekannt ist. Bei Aufsätzen allgemeinerer Natur, „freien Themen" wird man es in jedem Falle einschlagen können, vorausgesetzt, daß sie dem Standpunkte der Klasse angemessen, d. h. den Schülern verständlich sind. Ich habe in dieser Weise eine ganze Reihe von Lesestücken, namentlich in der Untersekunda, durchgenommen. So nach Hopf und Paulsieks

deutschem Lesebuche f. h. L. „Die olympischen Spiele" von Curtius, „Der wandernden Kimbrer Art und Sitte" von Mommsen, „Die Bundesverbrüderung in dem Rütli" von Joh. v. Müller (vorzüglich geeignet als Präludium oder auch als epilogisch-zusammenfassender Rückblick zu Schillers Tell), „Deutscher Anbau in Schlesien im 13. Jahrhundert" von G. Freytag, „Der erste Hohenzoller in der Mark Brandenburg" von L. v. Ranke, „König Friedrich Wilhelms I. Sorge für das Heerwesen" nach L. v. Ranke, „Die Erhebung des preußischen Volkes im Jahre 1813" nach E. M. Arndt (dieses sowie das folgende Lesestück sehr wohl passend als Einleitung zur Lektüre der Dichter der Freiheitskriege), „An mein Volk, Aufruf Friedrich Wilhelms III." Ferner — als Anleitung zu Charakterschilderungen — „Friedrich Wilhelm, der große Kurfürst" von Häußer, „Kaiser Wilhelm I." von Sybel u. a. m.

Dieses konstruktiv-analytische Doppelverfahren bei der Lesung von Prosastücken ist zweifellos ganz besonders dazu angetan, dem Schüler bei aller Anregung G r ü n d l i c h k e i t anzugewöhnen. Ich habe es namentlich auch solchen Schülern angeraten, die im deutschen Aufsatze schwach waren. Und ich glaube, daß es in der Tat gerade dem, der sich auf dem Gebiete logischen Aufbaus selber fördern will, von großem Nutzen sein kann. Außer der allgemeinen logischen Schulung eignet sich der Schüler bei fortgesetzten Übungen der Art wie spielend in praktischer Anschauung gewisse, immer wiederkehrende Einleitungs-, Schluß- und Übergangsgedanken an, die er für seine selbständigen Aufsätze zu seiner großen Befriedigung mit Erfolg wird verwerten können. Es sind das ja keine „eingepaukten", äußerlich angeklatschten Formeln, sondern natürliche, ungezwungene Gedankenverbindungen, die als gute Muster ähnliche und doch eigene Gedankenreihen bei ähnlichen Stoffen auslösen m ü s s e n und gegen die wohl auch der überzeugteste Feind und Verächter der „Chrie" nichts wird einzuwenden haben.*)

Münster i. W. P. G i z e w s k i.

Die lateinische Literatur auf höheren Schulen.

Wenn ein Lehrer des Lateinischen und Griechischen für den Wert des klassischen Unterrichts eintritt, läuft er Gefahr, nicht beachtet zu werden; seine Gründe haben für manche keine Beweiskraft; denn pro domo reden gilt gelegentlich soviel wie τὸν ἧττω λόγον κρείττω ποιεῖν. Und doch sollte man bedenken, daß in erster Linie d e r ein Urteil über die klassischen Sprachen und Kulturen und deren Wert hat, der sie kennt und im Unterricht vermittelt. Aber heutzutage findet vorzugsweise das Geschrei der Vielzuvielen Glauben; je lauter der Lärm, um so wahrer scheint die Behauptung zu sein. Heutzutage gehört es zu den selbstverständlichen Wahrheiten, daß die toten Sprachen tot seien, und sollten auch

*) Im Oktoberhefte der „Lehrproben und Lehrgänge" erscheinen zwei ausgeführte Beispiele für das hier angedeutete Verfahren.

tausend Beweise uns zeigen, daß die toten Sprachen immer noch leben; leben sie auch nicht als unmittelbare Ausdrucksmittel unserer Gedanken, so leben sie doch noch in den Tochtersprachen; und wer überhaupt noch geschichtliches und sprachliches Verständnis besitzt, wird schon um dieses Fortlebens willen mit Interesse und Teilnahme die alten Sprachen betrachten. Menschen haben ihre Schicksale, ihre Freude und ihr Leid, sie entstehen, blühen und vergehen, nicht ohne Kindern das Leben gegeben zu haben, die der Eltern Schicksal haben werden. So geht's auch den Sprachen. Wer das erkannt hat, k a n n nicht gleichgültig sein gegen die Entwicklung der Sprachen. Wieviel lebendiger wird doch das Französische, wenn man Latein versteht! Wie klar zeigt doch die englische S p r a c h e die G e s c h i c h t e des englischen Volkes! Aber nicht nur wegen dieser äußeren Schicksale treiben wir die lateinische Sprache, nicht nur, weil sich die Wortformen verschieden entwickelt haben: anders in Italien, anders in Spanien, anders in Frankreich, sondern wir beschäftigen uns vor allem mit der „toten" Sprache um ihres I n h a l t s willen. Das Latein ist wie jede Sprache nicht ein äußeres Gewand, das man anziehen und ablegen kann; vielmehr wirkt in der Sprache die einzelne Persönlichkeit: die Persönlichkeiten und ihre Sprache gehen einen engen Bund miteinander ein. Die Muttersprache habe ich lieb, weil ich ihr meine Gedanken anvertrauen kann; mißbrauche ich die Sprache (als ob — trotz Talleyrand! — die Sprache dazu da wäre, damit ich meine Gedanken verbergen könnte), so ist das traurig nicht für die Sprache, sondern für mich, da mein sittlicher Wert dadurch verneint wird. Die Sprache ist die einfachste und im Grunde auch die wirksamste Form, durch die einer auf den andern, eine einzige Persönlichkeit auf ein ganzes Volk, ein Jahrhundert auf nachfolgende Geschlechter wirkt; denn in der Sprache gewinnen die Gedanken ihre Form und springen von Herz zu Herz. Die Sprache sei dem Gemälde gleich, durch das die Seele des Künstlers zu uns redet! Gedanken können nur leben, weil sie aus lebendigem Herzen stammen und der Saat gleich in ein anderes Herz gestreut werden. Das gilt vom Deutschen und Englischen, vom Russischen und Chinesischen, vom Spanischen und Französischen genau so wie vom Lateinischen und Griechischen; aber vom Lateinischen und Griechischen nicht minder als von jenen anderen Sprachen. Darum verachte mir keiner die „toten" Sprachen! Noch keiner hat die großen Helden der Vergangenheit verachtet und als quantité négligeable betrachtet, weil sie „tot" seien. Nein, sie leben in der Geschichte, sie begeistern jeden, der mit ihnen in Berührung kommt; ihre Aufopferungsfähigkeit, ihre Treue, ihre Vaterlandsliebe, ihr Heldenmut, ihre Taten sind außerordentlich wertvoll, sie „leben" auch heute noch, und wer die Vergangenheit mißachtet und die Gegenwart anbetet, vergißt, daß jeder das, was er ist, andern schuldet; warum wollen wir freiwillig verarmen, obwohl wir wertvolle Güter uns aneignen können und dürfen? Auch die alten Literaturen, die klassischen Sprachen bergen kostbare Schätze; wer diese preisgibt, verarmt ohne Not. Wir dürfen nicht stets in die Zukunft schauen; lehrreich ist nur die Vergangenheit und Gegenwart; das sind Wirklichkeiten, während die Zukunft nur Möglichkeiten bietet. Gegenwartsstolze Naturen sind einseitig, sie vergessen gar leicht, daß die Gegenwart immer auf den Schultern der Vergangenheit steht. Wer nur die Gegenwart sieht, hat vor sich ein Gemälde ohne Perspek-

tive, ein Bild mit nur zwei Ausdehnungen, der Länge und der Breite. Wer aber die Fäden sieht, die in Sprache und Kultur, in geschichtlichen Entwicklungen und in Geistesströmungen Vergangenheit und Gegenwart verbinden, wer den Zusammenhängen nachspürt, gewinnt ein viel tieferes geschichtliches Verständnis. Seine Arbeit ist mühsam, aber gerade deshalb wertvoll; er erfährt geistige Freuden, die anderen verborgen bleiben — er schaut ein Gemälde mit wundervoller Perspektive; er sieht nicht nur die Länge und die Breite, er schaut auch in die Tiefe. Das Gemälde ist Leben geworden, gewissermaßen ein Raum im Raum. Die Gegenwart und Vergangenheit unseres Volks ist durchdrungen von dem Geist der klassischen Literatur. Das kann niemand leugnen. Unsere großen Dichter vor mehr als hundert Jahren lebten in der Antike und wir verstehen sie erst ganz, wenn wir die Antike kennen. Es ist etwas Großes, durch die Macht des Geistes die Vergangenheit in die Gegenwart zu bannen und die Kulturkräfte verschwundener Zeiten auf uns wirken zu lassen. Und die Kulturwerte der Antike sind wahrlich nicht zu verachten. Da hilft kein Klagen und Jammern über alle Mühe, die das Eindringen in Sprache und Geist der Antike erfordert. Gott Lob! liegt das Wichtige nicht auf der Gasse; gerade das Ringen und Arbeiten erhöht den Wert des Erstrebten. Und man k a n n auch noch Wertvolles aus der alten Welt erreichen. Die Vorwürfe, als ob unsere Mühen im klassischen Unterricht vergeblich seien, sind ungerecht. Man macht uns noch für das verantwortlich, was unsere Väter versehen haben. Vor Jahrzehnten war es ein schwerer Mißbrauch, die Literaturwerke des klassischen Altertums als Belege für grammatische und stilistische Regeln anzusehen. Wie manchem sind infolge dieses Mißbrauchs die lateinische und griechische Sprache verleidet worden! und das mit Recht! Aber daran waren sicherlich nicht die Klassiker schuld. Ja, manchem wurde trotzdem der Homer oder der Horaz ein Freund im späteren Leben. Wer aber h e u t e noch jene Vorwürfe erhebt, die vor dreißig Jahren wohl berechtigt waren, kennt die Art des heutigen Unterrichts nicht und weiß nicht, wie lebendig die „toten" Sprachen im Unterricht werden können und werden. Als der Ruf nach Freiheit auf allen Gebieten des geistigen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens erscholl, als man meinte, alles Neue sei gut und alles Alte verrottet und wert zugrunde zu gehen, mußten auch die alten Sprachen kämpfen; das ist ein Glück gewesen, denn Ruhe ist Tod und Kampf ist Leben. Der Zeitgeist schrieb die philisterhafteste öde Nützlichkeit auf seine Fahne und meinte allen Ernstes, Kellnerfranzösisch und Gassenenglisch sei besser als die tiefsten Gedanken vergangener Sprachen. Wie prachtvoll, daß jener böse platte Zeitgeist doch letzten Endes das Gute brachte! Heute d a r f man im allgemeinen nicht mehr vom Mißbrauch im lateinischen und griechischen Unterricht reden. Ja, ich sollte meinen, hier und da geschähe für den Inhalt zu viel, zu wenig für die Form. Wir dürfen uns eben nicht von ganz großen Geistern beeinflussen lassen, die gelegentlich die Grammatik verachteten: quod licet Jovi, non licet bovi. Die Grammatik ist und bleibt das Knochengerüst des Sprachkörpers; ohne sie kann die Sprache nicht bestehen, ja, diese ist ohne Grammatik undenkbar. Wie hilflos wären wir beim Versuch unsere Gedanken mitzuteilen, wenn keine bestimmte Sprachordnung, die Grammatik, bestände! Nein, die Grammatik m u ß die Grundlage der Sprache sein und bleiben; sie ist das

Instrument des Sprachgeistes, sie gibt dem Gedanken die sichere Gestalt, dem Leser und Hörer, dem Lehrer und Schüler das glückliche Gefühl der Sicherheit: Himmel und Erde mag einstürzen, aber dieser und kein anderer Gedanke hat Ausdruck gefunden. Das gibt mir eine unerschütterliche Ruhe; nun kann ich als freie, denkende Persönlichkeit zu dem Gedanken Stellung nehmen; nun kann ich auch eine sichere Beziehung zu der Persönlichkeit gewinnen, die jenem Gedanken Gestalt verlieh. Wie unerträglich dagegen ist die fortwährende Unsicherheit und der quälende Zweifel, der stets fragen muß: was mag der Schriftsteller, was der Redner gemeint haben?

Die Sprache ist etwas Lebendiges, sie ist daher wie alles Leben unendlich schwer in Begriffe zu fassen; sie richtet sich nicht nach dem Lineal: aber darin liegt ja der große Reiz der Sprache, auch der antiken Sprachen. Lebendige Persönlichkeiten stehen nicht nur hinter den Sprachen, sondern ohne lebendige Persönlichkeiten gibt es keine Sprache. Eins nicht ohne das andere. Achte die Persönlichkeiten! wohlan, dann achte auch die Sprachen! Wirf den Reichtum, den dir die Sprachen bringen, nicht von dir! Sieh auf die Form, sieh auf den Inhalt, sieh vor allem auf die Persönlichkeit, die durch die Sprache mit dir redet! Tust du das, so wirst du herrliche Freude und reichen Gewinn haben, und sollte die Sprache auch schon 1000 oder 2000 Jahre „tot" sein. Es ist leider nötig geworden, so einfache Wahrheiten wieder einmal auszusprechen; man würde sich und die vornehmen Wahrheiten, die nie auf der Straße lärmen, ins Unrecht setzen, wenn man schwiege.

Ein gelegentliches Wort Krückmanns hat mir die Feder in die Hand gedrückt. Bei einer Besprechung der Gesammelten Schriften Mommsens in dieser Zeitschrift (IX, 2, 1910) ist vom Wert oder vielmehr vom Unwert der lateinischen Literatur die Rede. Von den Schulschriftstellern finden nur Cäsar und allenfalls Catull noch Gnade, alle übrigen sind nicht der Rede wert oder vielmehr gefährlich. Anfangs glaubte ich, die Bemerkung sei nicht ernst gemeint; so unmöglich schien mir der darin ausgesprochene Gedanke. Mein Glaube war irrig, denn es bleiben wirklich nur Cäsar, Catull und — Pandekten als Sprachstoff für die Schule bestehen. Ich bedaure Krückmann aufrichtig: wie jammervoll muß der Unterricht seiner Lehrer gewesen sein, wie wenig muß ihm selbst infolgedessen die Schönheit der lateinischen Sprache bewußt geworden sein! Es ist wahrlich leicht, Krückmanns Wertung der lateinischen Sprache und Literatur zu widerlegen, und ich würde mir die Zeit überhaupt nicht nehmen, wenn Schweigen eben nicht zweideutig wäre. Man könnte wahrhaftig auf den Gedanken kommen, als würden jene Behauptungen von uns gebilligt; eben darum ist in diesem Fall Reden Gold und Schweigen Silber, oder vielmehr nicht einmal Scheidemünze. — Ich will einmal Krückmann folgen, das ist immer das beste, gründlichste Mittel der Widerlegung, denn niederreißen ist allemal leichter als aufbauen. Man streiche also alle Schriftsteller außer Catull und Cäsar — ach, wie arm wäre dann die lateinische Schulliteratur! wie öde wäre dann der lateinische Unterricht! Ich möchte wissen, wie viel man von Catull auf der Schule lesen würde und wo? Doch gewiß in der Prima? Ein Versuch würde schon zeigen, wie unmöglich Catull als Schulschriftsteller ist. Ich bin nicht prüde, aber was der Erwachsene ohne Anstoß

lesen kann, das kann ein Jüngling in den Jahren der Entwicklung noch lange nicht ohne Gefahr lesen. Das ist das wirkliche Gift. Ein Unbeteiligter kann leicht von Harmlosigkeit und Unbefangenheit reden mit demselben Recht, mit dem der Vater die sexuelle Belehrung der Schule aufbürden und sich der allerwichtigsten Elternpflichten entledigen will. Catull gehört nicht in die Schule; ich meine, dafür müßte man gerade zu einer Zeit Verständnis haben, wo weiteste Kreise erkannt haben, daß die Sittlichkeit eins der höchsten Güter ist, ein Gut, das wir um der Zukunft unseres Volkes willen der uns anvertrauten Jugend verantwortungsfroh vorleben und mit beredter Zunge preisen sollen. — Und nun der Ewigkeitshauch Cäsars! Ich bin hier wirklich in Verlegenheit; ich habe von diesem Hauch noch nichts verspürt: Seelenspeise ist Cäsar viel weniger als andere Schriftsteller. Wieder muß ich fragen: wo soll ich Cäsar lesen? Gewiß nicht auf der Mittelstufe, denn die Jugend ist „verständnislos". Es bleibt also nur die Oberstufe. Ich glaube und hoffe, meine Primaner würden sich bei der Cäsarlektüre o h n e Schuld des Lehrers langweilen. Denn nach Form und Inhalt stellt Cäsar keine hohen Anforderungen und ich traue meinen Primanern doch größere Gedankenkraft zu, als sie Cäsar erfordert. Gerade weil Cäsar so leicht ist, wird er in der Tertia und höchstens noch in der Untersekunda gelesen. Der Stoff der Kriegszüge in Gallien ist wirklich etwas für das Gemüt des Knaben; für den Tertianer ist es g u t e Kost, ein willkommenes Gegengewicht gegen die Neigung zu Indianerbüchern und jener minderwertigen Literatur, die in verkehrter Weise auf Tatenfreude und Abenteuerlust der heranwachsenden Jugend Rücksicht nimmt. Cäsars Bürgerkrieg führt uns in eine unerfreuliche, aber interessante Zeit; auf die Oberstufe gehört aber auch diese Lektüre nicht. Der G e s c h i c h t s unterricht mag gelegentlich auf Cäsar zurückgreifen und seine „Tendenzschriftstellerei" würdigen. „Roms Größter" wird wirklich nicht „der jugendlichen Verständnislosigkeit geopfert". Man braucht Mommsens Urteil über Cäsar noch nicht zu unterschreiben; wir haben immer noch das Recht s e l b s t ä n d i g e r Beurteilung der Persönlichkeiten. Ich weiß, M ä n n e r machen die Geschichte; das gilt insbesondere auch von Cäsar: aber Geschichte machen ist noch keineswegs etwas Großes. Geschichtliche Persönlichkeiten sind insoweit groß, als sie ohne Rücksicht auf sich die Verhältnisse zum Segen vieler vorwärts bringen. Cäsar ist klüger, kälter, rücksichtsloser als seine Zeitgenossen; zu gelegener Zeit ist er Catilinas Gesinnungsgenosse; Cicero macht er Schwierigkeiten, um selbst emporzukommen; wo er es sich ohne Gefahr für seine politische Zukunft erlauben kann, ist er auch großmütig. Doch das dürfen wir nicht vergessen: sittliche Erwägungen sind bei Cäsar nicht in erster Reihe Gründe seines Handelns. Die Größe eines Mannes darf nicht nach den Erfolgen beurteilt werden; das ist schwächlich, das kann jeder. Die Geschichte hat Cäsar nicht den Beinamen des Großen gegeben; es wäre reizvoll, den Gründen nachzugehen, warum sie es nicht getan hat. Ich drücke mich bewußt scharf und unzweideutig aus; denn die Geschichtsschreibung unserer Tage läuft Gefahr, die sittlichen Kräfte auszuschalten und auf die sittliche Wertung der Personen und ihrer Taten zu verzichten.

Um jedoch auf den Lesestoff im Lateinunterricht zurückzukommen, so läßt Krückmann nur Catull und Cäsar stehen; beide sind doch wohl auf der Oberstufe

zu lesen. Was soll aber in den Unter- und Mittelklassen gelesen werden? Eine gewaltige Kluft gähnt uns an. Es bleibt nur Nepos; Nepos in Sekunda wäre wirklich ein Witz, wie er nicht besser erdacht werden könnte. Oder soll man sechs bis sieben Jahre die böse Grammatik treiben und die Jugend mit grammatischen Beispielen füttern, die wer weiß woher geholt sind? Sechs bis sieben Jahre Latein, um schließlich nur den mageren Lohn der Lektüre Cäsars und Catulls zu erhalten? Ich möchte nicht so geizig sein, es wäre schade um die mühevolle Arbeit unserer Jugend. Wir wandern also auf der Flucht vor den Klassikern ins Paradies der Pandekten und suchen jene Stelle, die mehr wert ist als Ciceros sämtliche Phrasen. Heil dem, der die Stelle gefunden! Die Pandekten in Ehren! Ich will der letzte sein, der ihren Wert antasten möchte; aber ich gönne unserer Jugend besseren, oder vielmehr anderen Stoff. Ich glaube auch, daß Krückmann mit seinem Urteil allein dastehen wird. Es fehlt in den Pandekten das, was für unsere Betrachtung eben das Wertvolle ist: das Persönliche. Ich bin überzeugt, wenn unsere Schüler im späteren Leben über den Lateinunterricht klagen würden, so würden sie es um der Pandekten willen tun, nicht aber, weil sie Cicero lesen mußten. Wenn ich deutsche Literatur treibe und die Geistesströmungen unseres Volkes verfolge, lese ich kein mathematisches oder juristisches Lehrbuch; das hat nur s t o f f l i c h e s Interesse. Vielmehr lese ich Bücher, die mich die Persönlichkeit des Verfassers kennen lehren. Diese Berührung mit den lebendigen Persönlichkeiten kann und will ich nicht entbehren. Wie töricht war doch Mittelalter und Neuzeit, die Pandekten nicht höher geschätzt zu haben als den ganzen Cicero! Wenn Cäsar, Catull und die Pandekten die Nahrung unserer Primaner wären, so hätte die Sterbestunde des Lateinunterrichts geschlagen und ich wäre der erste, der den Totenschein unterschriebe. Wieviel Kulturwerte gingen verloren! Unmeßbare, unwägbare und darum höchst achtbare Dinge verschwänden. Deshalb wollen wir bei dem bisherigen Lesestoff bleiben; wir wollen A r b e i t haben; wir wollen nicht vergeblich die Mühen des Lateinlernens gehabt haben! Wir hungern nach Ovid, Vergil und Horaz, nach Sallust, Livius und Tacitus, nach Cicero und Seneca.

Wir wissen, Sallust ist ein großer, eindringlicher Sittenprediger, obwohl er selbst kein einwandfreies Leben hinter sich hatte. Das darf der Lehrer nicht verschweigen. Aber ist es nicht besser, daß Sallust umgekehrt ist und nun seiner Zeit einen Sittenspiegel vorhält, als wenn er in seinem Lasterleben stecken geblieben wäre? Man verschiebt den Schwerpunkt, wenn man die Strafpredigten Sallusts mit dem Hinweis auf Sallusts Leben verdächtigt und zu entkräften sucht. Kein Römer, auch w i r werden dadurch nicht entlastet, daß Sallusts Jugend lasterhaft gewesen ist. Und es ist wichtig und psychologisch interessant, Sallusts Schriften mit Sallusts Leben in Beziehung zu setzen. Livius soll nach Krückmann hölzern sein; das ist mir ganz neu. Im Gegenteil, die Sprache des Livius ist stets gehoben, der Ausdruck trägt dichterischen Schimmer; die Satzperioden sind ein vortrefflicher Prüfstein für das Denken und eine ausgezeichnete Übung für das Deutsche. Als ob die Beschäftigung mit der lateinischen Sprache das Deutsche verdürbe! Beim livianischen Satzbau die rechte deutsche Übersetzung zu finden, ist der Mühe wert. Ganz anders ist die Sprache des Tacitus; Tacitus hat noch auf jeden,

der ihn ernstlich, aufmerksam liest, tiefen Eindruck gemacht, obwohl er ein „manierierter Tendenzschriftsteller" ist. Tacitus begleitet allerdings die geschichtlichen Ereignisse und Persönlichkeiten, die er dem Leser vor Augen führt, mit lebhaftem Interesse; und wie langweilig wäre es, wenn er das nicht täte! Dadurch, daß Tacitus überall mit dem Herzen dabei ist, wird uns die Lektüre so anregend: wieder haben wir hier die geheimnisvolle Wirkung der Persönlichkeit. Seinem Schwiegervater Agricola setzt Tacitus ein schönes literarisches Denkmal, und dadurch setzt er auch sich ein Denkmal, das dauernder ist als Erz und Marmor. Den Römern hat er in den Germanen ein Volk geschildert, das sittlich rein und unverdorben war. Gehört nicht Charaktergröße, zumal für einen civis Romanus, dazu, den eigenen Landsleuten ein barbarisches Volk als Muster hinzustellen? Unerreicht ist Tacitus in der Schilderung seelischer Zustände; und es schadet wahrlich nicht, wenn unsere Primaner einmal sehen, wie man das feinste Geäder der Seele bloßlegt. Besonders wundervoll sind in dieser Hinsicht die taciteischen Reden. Natürlich kann man sich in der Beurteilung eines Menschen irren, denn wir können nicht bis in die tiefsten Winkel des Herzens schauen. Und so mag auch Tacitus den Kaiser Tiberius zu ungünstig beurteilt haben. Das sagen wir eben unseren Schülern; durch diesen I r r t u m kommt Tacitus unserem Herzen näher, eben weil wir alle irren. Aber vergessen wollen wir doch nicht, daß Tacitus dem Tiberius zeitlich und geschichtlich näher stand als wir. Hüten wir uns, Mohrenwäsche vorzunehmen! Unsere Zeit neigt dazu, bisher herrschende Werturteile umzustoßen: Katilina, Klodius und Tiberius waren wirklich keine Engel; unser sittliches Urteil über sie dürfen und wollen wir uns nicht trüben lassen.

Nun ein Wort über die Dichter! Es ist doch merkwürdig, daß der „hölzerne" Vergil im Mittelalter eine so überragende Bedeutung hatte! Sollte er wirklich so langweilig sein, so gekünstelt, so gequält? Vergils Lektüre stellt, gottlob!, Anforderungen; wer Vergil aus dem Stegreif übersetzen wollte, würde den Dichter und die deutsche Sprache gleichermaßen mißhandeln. Vergil hat jedes Wort überlegt, darum muß auch der Übersetzer sich jedes Wort überlegen. Es ist ungemein reizvoll, im Vergil zu zeigen, wie der Dichter immer einen gewählten Ausdruck gebraucht, der nicht auf der Gasse liegt. Vergil redet immer eine gehobene Sprache, er hebt uns aus der Alltäglichkeit heraus. Wortstellung und Wortwahl bieten der Übersetzung prachtvolle Aufgaben. Bei keinem Dichter sehen wir so deutlich in das dichterische Schaffen als bei Vergil. — Etwas lesbarer als Vergil und Livius wird Horaz genannt; man „liest" den Horaz? nein, man e r l e b t ihn; denn er selber lebt in seinen Dichtungen. Wer Horazens Persönlichkeit bei der Lektüre nicht lieb gewinnt, der „liest" eben nur Worte. Schon in den Oden sehen wir, wie Horaz sich durch den Leichtsinn der Jugend zu einer hochachtbaren Weltanschauung durchgerungen hat. Das zu verfolgen, wird nie ohne Reiz sein. Wer nicht die Römeroden, nicht die schönen vaterländischen Oden, wer nicht die Episteln gelesen hat, die vom Wert des Sittlichen handeln, der darf freilich kaum den Anspruch auf klassische Bildung machen. Auch das zu zeigen ist nötig und nützlich, wie Horaz in seiner Jugend freiheitliebend begeisterter Republikaner war, aber im reiferen Alter ein so treuer Anhänger der Monarchie war, daß ihm der Kaiser die Dichtung des Festliedes zum Heimatsfest im Jahre 17 v. Chr. über-

trug. Dabei ist Horaz kein verächtlicher Abtrünniger, der den Mantel nach dem Winde hängt, sondern er hat eingesehen, daß die Monarchie dem Vaterlande zum Segen war. Ist's nicht auch heute noch so, daß jugendliche Stürmer und Dränger in der Sehnsucht nach Freiheit das Bestehende verneinen, aber im späteren Alter brave, zuverlässige Bürger werden?

Und was soll Ovid, der „windige Versmacher" in der Schule? wer hätte in der Schule an Ovid nicht seine Freude gehabt? Et prodesse volunt et delectare poetae; und wenn das die Dichter wollen und sollen, so sollten wir dafür dankbar sein, wenn wir von der Lektüre Nutzen und Freude haben. Wen hätten nicht die Geschichten von Pyramus und Thisbe, von der Niobe und ihren Kindern erschüttert? wer hätte nicht von Herzen gelacht über das täppische Werben Polyphems um Galatea? Auf die leichtfertige Lebensauffassung Ovids darf und muß der Lehrer hinweisen; tut er das in rechter Weise, so schadet das keinem Tertianer und Sekundaner. Das letzte Wort soll Cicero gelten; Mauern von Pappe hat er mit Geprassel eingerannt, wie Mommsen sagt; sachlich und stilistisch verlogen ist er, wie Krückmann meint — und doch hat er einen tiefgehenden Einfluß eingeübt, einen bestimmenden Einfluß auf seine Zeit, nicht minder auf Sprache und Literatur der nachfolgenden Geschlechter. Und wer Kraft und Kunst der Rede studieren wollte, hat bis auf unsere Tage an Cicero nicht vorbeigehen dürfen. Strichen wir ihn aus der Geistesgeschichte, so würde eine empfindliche Lücke entstehen; auf die Sprache hat er sein Gepräge gedrückt. Ein gutes Stück griechischer Wissenschaft und Bildung ist uns nur durch Cicero vermittelt.

Eine Cicerostunde wird nie langweilig; daß die Lektüre Ciceros für die Jugend Gift ist, habe ich noch nie erlebt. In jedem Satz steckt Ciceros Person; bei keinem Mann des Altertums kommen wir so unmittelbar mit der Persönlichkeit in Berührung. Auf Schritt und Tritt verspüren wir seine Schwächen, seine Eitelkeit und politische Haltlosigkeit. Es ist außerordentlich lehrreich, zu sehen, wie Cicero politisch zermalmt wird, weil er stets unentschieden ist. Für den Unterricht ergeben sich daraus die wertvollsten erzieherischen Momente. Und trotz aller Schwächen zieht es doch immer wieder zu Cicero. Er kann auch nicht ganz unbedeutend gewesen sein; er hat das Vertrauen des Volks besessen, so daß er suo anno als homo novus die hohen Staatsämter bekleiden konnte. Die Quästur in Lilybäum hat er verwaltet, ohne auch nur einen Pfennig unrechtmäßig sich angeeignet zu haben. Wie viele konnten das in jener Zeit von sich rühmen? Den Sextus Roscius hat er als Jüngling verteidigt, während keiner die gefahrvolle Verteidigung übernehmen wollte. Und es ist in der Tat ein großes Verdienst Ciceros gewesen, die Katilinarische Verschwörung unterdrückt zu haben. Jene Zeit in den Q u e l l e n durchzuleben, ist höchst belehrend und fördert ganz ausgezeichnet das geschichtliche Denken. Ein Primaner m u ß die Rede Ciceros für Sestius oder für Milo kennen, wenn er ein Urteil haben will über die Zeit des Niedergangs der Republik und über die täglich wachsende Macht Cäsars. Auch das darf ein Primaner wissen, wie verhängnisvoll es ist, ein Politiker sein zu wollen, wenn man keiner ist; Cicero aber war keiner, weil er nicht kalt und berechnend genug war. Aber auch aus Schwächen und Fehlern kann man lernen. Wirklich groß ist Cicero als Redner; wer das leugnet, dem ist freilich nicht zu helfen. Wie ist alles bis aufs

kleinste durchgefeilt! Wortstellung, Wortwahl, Satzbau — alles ist sorgfältig berechnet. Ob Cicero als Sachwalter verlogen ist, mögen andere beantworten. Haben nicht auch heute bei Prozessen beide Parteien ihre Rechtsanwälte? Soviel wenigstens weiß ich aus Erfahrung: eine Cicerostunde ist immer anregend, lehrreich und bildend. Wenn allerdings ein Lehrer über Cicero stets nur nörgelt, so kann man sogar seine Lektüre verleiden. Was aber kann man nicht verkleinern? Wem kann man nicht auch die schönste, edelste Freude verkümmern? Leos Charakteristik Ciceros in der „Kultur der Gegenwart" ist ganz ausgezeichnet, und am Schluß der Beurteilung sagt er scharf, aber treffend, in jeder bedeutenden geistigen Bewegung habe Cicero seine Wirkung bewährt; aber das Sekundanerurteil sollte in der Diskussion über seinen Schatten minder hörbar sein.

Diese Gedanken glaubte ich dem Altertum und der Gegenwart schuldig zu sein. Das Altertum hat auch jetzt noch der Gegenwart Wertvolles zu sagen und diese sollte dankbar sein für alles, was inneren Reichtum bringen kann.

Gütersloh. W. Bruns.

Zum englischen Unterricht an den Gymnasien.

(Das Lehrbuch.)

Als die Lehrpläne von 1892 das Englische als wahlfreies Fach an allen preußischen Gymnasien einführten, tobte auf dem Gebiet des neusprachlichen Unterrichts der Methodenstreit. Jedoch der besonderen Methode, nach der ältere und reifere Schüler noch in eine neue lebende Sprache einzuführen waren, wurde zunächst wenig Beachtung geschenkt. Daß man bei der Einführung in das Englische empirisch, induktiv, „ein wenig naturalistisch" (O. Jäger) verfahren sollte, war immerhin ein Vorzug. Man konnte mit Macaulay anfangen und mit Shakespeare aufhören, und der Gymnasialabiturient, welcher in der Schule nicht genug gelernt hatte, konnte ja in den Universitätsferien auf eigene Hand weiterarbeiten. Mit solchen naturalistischen Anschauungen war aber die Lehrbuchfrage, die doch für jeden neusprachlichen Unterricht von großer Bedeutung ist, nicht abgetan, und wahrscheinlich hätte man auch mit der seit 1901 gestatteten Vertauschung der beiden neusprachlichen Fächer in den Oberklassen eher und lieber einen Versuch gemacht, wenn ein Unterrichtswerk vorgelegen hätte, das auf die damit geschaffenen besonderen Verhältnisse eingerichtet gewesen wäre. Es war daher als ein großer Fortschritt zu bezeichnen, daß das im Jahre 1894 zuerst erschienene, aber mehrfach von den Behörden als für die Gymnasien ungeeignet bezeichnete Hausknechtsche Lehrbuch „*The English Student*" auch diesen freigegeben wurde, nachdem Fachmänner wie W. Mangold und M. Hartmann seine Brauchbarkeit nachgewiesen und von schönen Erfolgen berichtet hatten. Die bekannten Erlasse des Jahres 1907 wiesen dann erneut auf die Bedeutung des englischen Unterrichts am Gymnasium hin. „Mehr Freude!" mußte auch für dieses Fach die Losung werden. Und gerade durch Hausknechts

Unterrichtswerk wehte — so ungefähr hatte St. Wätzold geschrieben — die frische Luft der englischen Jugendspielplätze und der freie Wind des Meeres; und an Stelle der verschimmelten Anekdoten und der steifleinenen Essays war die frische Darstellung des Lebens und der Gegenwart getreten. Diese aber brauchten wir, wenn die Schüler unserer Oberklassen mit wirklicher Freude sich der freiwillig übernommenen Aufgabe des Englischlernens widmen und „zur selbständigen Weiterbildung" angeregt werden sollten.

Trotzdem waren mit der Einführung des *'English Student'* nicht alle Bedenken beschwichtigt und alle Wünsche erfüllt. So trefflich die Gespräche des ersten Teils (inhaltlich) für Tertianer waren, für Obersekundaner erschienen sie doch stellenweise zu (oder etwas) kindlich, und manche Aufsätze des zweiten Teils ermüdeten die Primaner mehr, als daß sie sie anregten. Auch die Gedichtsammlung im Anhang war doch weniger für Primaner als für Schüler der mittleren Stufe berechnet. Vor allem aber war die Fülle des Stoffes zu groß für die geringe Zeit, die uns zur Verfügung steht. Es muß doch auch den Gymnasiasten ein Ganzes geboten werden, in dem sie die wichtigsten Gesetze der Sprache und einen Grundstock des Wortschatzes erkennen und lernen, ein Ganzes, mit dem sie aber auch frei schalten und walten können. Denn in der gründlichen Aneignung und Verarbeitung eines festgefügten, methodisch angeordneten Sprachstoffes liegt der beste Anfang zur Beherrschung einer Sprache und damit auch der Anfang zur Kenntnis der Literatur und Kultur des fremden Volkes. Es hieße aber die Eigenart des Hausknechtschen Buches, das eben in Sketches, Compositions und Übungen ein organisches Ganzes sein will und als solches durchgearbeitet werden muß, preisgeben, wollte man nach eigenem Ermessen passende Stücke daraus auswählen — oder das Buch in der Hauptsache zum Lesebuch herabdrücken — oder gar einen an seiner Hand begonnenen Gang vorzeitig abbrechen. Schon seit 1906 war daher an den Verfasser mehrfach das Verlangen nach einer Sonderausgabe ergangen; aber erst im Sommer 1909 konnte er dem Plane näher treten. Es handelte sich darum, einerseits das vorhandene Buch durch Ausscheidung, Hinzufügung, Abänderung und Vertiefung einzelner Stücke den gymnasialen Bedürfnissen entsprechend umzugestalten und damit jenes engere, gedrängtere Ganze herzustellen, andrerseits jedoch auch darum, durch neuen Inhalt ein neues Werk zu schaffen, das ebensowenig wie der 'English Student' der Frische des modernen Lebens und des ethischen Hintergrundes entbehrte, das aber nicht nur in die Sprache und Landeskunde, sondern auch in die englische Geisteswelt einführte und damit in vielen Dingen über die Tagesbedürfnisse des Unterrichts hinausging. Und so entstand ein neues Buch.*) Es ist mir vergönnt gewesen, in lebhaftem Gedankenaustausch mit dem Verfasser meine Meinung über die Bedürfnisse des Gymnasiums und die Anlage dieses Buches auszusprechen und auch bei der Drucklegung mitzuarbeiten: weswegen ich ein Anrecht darauf zu haben glaube, in seine Eigenart einzuführen und zu zeigen, wie sich an seiner Hand der englische Unterricht am Gymnasium gründlich, mannigfaltig und lebendig gestalten läßt.

---

*) **The English Scholar.** Special Edition of the English Student for Beginners in the Higher Forms. Berlin. Wiegandt und Grieben.

Nach dem '*English Scholar*' erfolgt die Einführung in die englische Sprache in drei konzentrischen Kreisen. Die Einleitung (der Lautierkursus) stützt sich auf Wörter und Sätze, die vielen älteren Schülern aus dem Leben bekannt sind. Jedem Wort und Satz folgt die phonetische Umschrift, die derjenigen des Grieb-Schroerschen Wörterbuchs ziemlich nahe kommt und deren Erlernung erfahrungsgemäß älteren Schülern nicht langweilig zu sein braucht. Auch die folgenden 10 Sprichwörter, 3 Denksprüche, 2 Zitate und das kurze Gedicht '*One Thing at a Time*' bieten Anschauungsstoff für die wissenschaftlich genaue und verständlich dargestellte Lautlehre, die dann noch an besonderen Lesestücken (mit Eigennamen großer Männer und wichtiger Orte) geübt werden kann. Die Hauptsache bleibt aber die sichere Einprägung der Mustersätze. Und schon in dieser Einleitung ist die Gelegenheit wahrgenommen, die Schüler in besonderer Weise anzuregen! Eine Fußnote berichtet z. B. über das große, jetzt bis R vollendete Wörterbuch der Londoner Philologischen Gesellschaft und erinnert uns an Grimms Werk und an Littré; eine andere stellt die alltäglichen Begrüßungsformeln zusammen. Nach beendetem Lautierkursus kennen die Schüler die wichtigsten Flexionen des Verbs und Substantivs, die Artikel, die Personalpronomina, das Präsens von *to be* und die wichtigsten Fragewörter, so daß sie mit einer gewissen Ausrüstung in den zweiten Kreis eintreten: Einführung in die gesprochene Sprache (40 Seiten).

Die beiden wohlbekannten Freunde Tim und Bob sind hier um einige Jahre älter geworden; sie stehen im Beginn des letzten Schuljahrs. Ihre Gespräche und Bobs Briefe (in 10 Sketches statt der früheren 15 zusammengefaßt) zeugen von dem gleichen jugendlichen Frohsinn und der Frische, die der Jugend eigen bleiben soll, sind aber der größeren Reife angemessen. Die Plautuslektüre, die Bedeutung des Examens vor den letzten großen Ferien, ihre zukünftigen Berufe, Orte wie Stratford, Kenilworth und Haslemere, die großen nationalen Sportfeste der Schulen und Universitäten sind Gegenstände ihrer Unterhaltung. Die Einübung des in den Sketches gebotenen Stoffes erfolgt wie im '*English Student*' auf bewährte Weise durch Narratives, Questions, Grammar Lessons und Exercises, und induktiv, „naturalistisch" entsteht aus den mannigfachen Übungen ohne Übersetzung aus dem Deutschen das Rohgebäude der Formenlehre und wichtiger syntaktischer Grundgesetze. Selbst die wichtigsten Tatsachen der Wortbildung konnten schon aus der Fülle der gelernten Wörter zusammengestellt werden, so daß ich es mir wohl erklären könnte, wenn Fachgenossen schon nach Erledigung dieses propädeutischen Kursus den Übergang zur Schriftstellerlektüre wagen möchten und die übrigen Teile des '*English Scholar*' nur gelegentlich zur Durchnahme bestimmter Gebiete benutzen wollten. Trotzdem würde ich das für einen Mißgriff halten, da der Gymnasialprimaner englische Bücher um deswillen lesen soll, was darinnen steht, was aber nicht möglich ist, solange er noch auf Schritt und Tritt sprachliche Schwierigkeiten überwinden muß.

Der Eintritt in den dritten konzentrischen Kreis erfolgt mit der Durchnahme der sechs ersten Compositions, der „Einführung in die Schriftsprache". Sie führen uns inhaltlich zunächst in das heutige England, das heutige Amerika und nach Australien, sodann in die ältere englische Geschichte

(*Druidism and Christianity* und *The Battle of Hastings*) und an die Schwelle der neueren Zeit (*Caxton*). Diese (12 Seiten) Texte, in flüssiger moderner Schriftsprache verfaßt, ganz leicht beginnend, geben zugleich das Material für grammatische und stilistische Übungen ab. Sie sind zunächst durch genaue Übersetzung, Rückübersetzung, Sprechübungen und alle anderen Künste der alten und neuen Methode zum festen Besitz der Schüler zu bringen und also auch grammatisch zu erklären, worauf dann die nach dem Prinzip der Umformung verfaßten deutschen Übungsstücke keine großen Schwierigkeiten mehr bieten werden, zumal für jedes derselben die Hauptpunkte der Grammatik, die zur Anwendung kommen sollen, ausdrücklich angemerkt sind. Außerdem weisen (von Stück zu Stück häufiger) die Stellenangaben nach Seite und Zeile auf die zu vergleichenden Sätze und Wörter der Compositions und Sketches zurück, so daß der Schüler stets in Verbindung mit den englischen Texten bleibt und das Gelernte immer wieder auffrischt. Die Hinweise machen aber auch ein deutsch-englisches Vokabular vollständig überflüssig, weil der Schüler jedesmal die anzuwendenden Wörter und Redewendungen aus dem früheren Satzzusammenhang entnimmt und immanent wiederholt. Und doch begnügen wir uns nicht mit diesen Übersetzungen, ziehen ihnen sogar oft die freien Satzumwandlungen ohne deutschen Text vor. Zu diesen '*Conversions*' und '*Transformations of Sentences*', deren didaktische Bedeutung in den letzten Jahren erkannt und nachgewiesen ist (so von Abek in den Verhandlungen der achten rheinischen Direktorenkonferenz, von Baar in der Zeitschrift für lateinlose Schulen 1908, S. 45, von Gottschalk und Völker ebenda S. 230, von Huendgen in den Lehrproben 1908, 45, und doch auch von Münch in der französischen Didaktik[3], 79) führen besondere Wiederholungssätze. Nahezu alle Wendungen, die nach den Aufsätzen Gottschalks und Huendgens zu dem für derartige Umformungen notwendigen Rüstzeug gehören, konnten hier zusammengestellt werden; denn der '*English Scholar*' enthält sie alle schon in den ersten sechs Compositions. Sie mögen nur noch einmal eigens zu diesem Zwecke geübt werden, bieten aber auch in dem Falle eine planmäßige Vorbereitung für die Umformungen, daß nur wenige oder gar keine der vorhergehenden deutschen Übungsstücke durchgearbeitet worden sind. Außerdem erleichtert eine besondere Zusammenstellung dieser Vokabeln und Wendungen im Vokabular ihre Beherrschung. Wie lebendig aber diese Übungen in der Sprache sich gestalten lassen, ersehe man aus der englisch abgefaßten Anleitung über den Satzbau und die grammatischen und stilistischen Satzumwandlungen, wo (auch für diejenigen Lehrer, denen diese Übungen noch neu sind) Musterbeispiele ausgeführt sind. Ohne den Grundgedanken zu zerstören, ist der Satz '*By making several roads the Romans could get to any part of the island*' in dreißig verschiedene Formen gegossen worden. Den stilistischen Umwandlungen gehen natürlich grammatische Übungen voran (z. B. *Write out the following sentences, changing while doing so the gerund phrases into conjunctional clauses . . . .*). Selbstverständlich ist es keineswegs die Meinung des Lehrbuchs, daß nun sämtliche Übungen und alle möglichen Umformungen jedesmal vorgenommen werden sollen; es will im Gegenteil weit mehr enthalten, als was der Lehrer mit einer Generation durchnehmen kann. Daß aber an denjenigen Gymnasien, die dreistündlichen verbindlichen

englischen Unterricht eingerichtet haben, gerade diese Übungen eine besonders fruchtbare Betätigung bilden können, sei betont. Und daß in ihrem Verlaufe auch die Grammatik in den Hauptgesetzen so lebendig geworden ist, daß ihre Zusammenfassung und Erlernung nur noch wenig Zeit in Anspruch nimmt, ist ein anerkannter Vorzug der Hausknechtschen Methode. Sind doch außerdem die Beispiele in dem grammatischen Teil mit ganz wenigen Ausnahmen dem Schüler längst geläufiges Sprachmaterial, an dem er halb bewußt, halb unbewußt die Regel selbst schon empfunden hat.

Damit wäre auch der dritte Kreis geschlossen, und der Unterprimaner, der am Ende des ersten Halbjahrs bis hierher geführt worden ist, sollte sich „ein bestimmtes Stoffgebiet angeeignet haben, auf dem sich ein Gefühl der Sicherheit gebildet hat" (jedenfalls bilden kann), das dann von selbst der späteren und weitergehenden Betätigung förderlich sein wird, schon deswegen, weil nunmehr auch ein *permanent vocabulary* geschaffen ist und bis zum Abschluß des Unterrichts lebendig gehalten werden kann. Zur Erweiterung des Wortschatzes werden bis zum Abschluß des ganzen Unterrichts die Stücke des auf 29 Seiten zusammengezogenen „*Supplement*" nach Bedürfnis und soweit die Zeit reicht durchgesprochen. Wer nach Direktor Walters Anweisungen (auf dem Münchener Neuphilologentag, siehe Neuere Sprachen XIV. 9) verfahren will, findet hier Gelegenheit, die Vokabeln in sachlichem und lebendigem Zusammenhang, in logischer Verknüpfung (Gouinschen Reihen) festzuhalten und in Sprechübungen über die Umgebung, tägliche Verrichtungen, Vorkommnisse des öffentlichen und des Schullebens, englische Geographie und Verfassung, über den Briefstil u. a. m. verwenden zu lassen — auch noch für Studierende und andere, die ihre Kenntnisse und ihr Können frisch halten wollen, eine anregende Wiederholung und Stärkung!

Diese letzten Erwägungen zeigen schon, daß der *'English Scholar'* über das am Gymnasium unbedingt Durchzunehmende hinausgeht. Denn ein solches Buch — so etwa antwortete mir Prof. Hausknecht im Januar auf meine Befürchtungen, daß es zu umfangreich werden möchte — soll doch keine bloße Grammatik, keine bloße Einführung in die Sprache sein, sondern es soll in die Geisteswelt und Literaturkunde einführen. Die verschiedensten Interessen müssen angeregt, Verständnis für die verschiedensten Verhältnisse muß angebaut werden, auch — ganz elementar — literarisch-ästhetische, literaturgeschichtliche, ja bis zu einem gewissen Grade auch philologische Ausblicke sind zu eröffnen. Denn wenigstens ein Bruchteil der Schüler wird sich schon während der Schulzeit zu weiteren Studien anregen lassen, wenn ihm das Lehrbuch mehr als ein trockenes Lernbuch geworden ist.

Zunächst führen noch vier Aufsätze und ein Brief des Mr. Saunders bis an die Schwelle der Gegenwart. In dem letzten Aufsatz, *England of the Time of Queen Elisabeth's Jubilee*, wird die Einführung in die englische Geisteswelt (die Literatur) vorbereitet; denn hier erscheinen zum erstenmal die Namen Scott, Morris, Ruskin, Carlyle, Kingsley im Zusammenhang mit einem Rückblick auf die geschichtliche und kulturelle Entwicklung des Inselreiches, während der den Rahmen der Compositions schließende Brief aus Sydney einen Einblick in die Bemühungen des rastlos vorwärtsstrebenden, ziel- und selbstbewußten gebildeten

Engländers gewährt. (Auf diese Compositions wird natürlich in der Grammatik gleichfalls verwiesen, ohne daß ihre Durchnahme unbedingt erforderlich ist.) Außerdem findet man noch anregende, durch die Bilder der Monarchen illustrierte Lesestoffe in den meist aus Zeitungen stammenden Berichten über Kaiser Wilhelms Aufenthalt in Highcliffe, über die Übertragung der D. C. L.-Würde durch den Kanzler der Oxforder Universität, über die Cecil Rhodesschen Stipendien und ganz am Schluß (während des Druckes nachgetragen) über den jüngsten Thronwechsel in England. Unsere Primaner werden diese Berichte um so lieber privatim lesen, da alle vorkommenden Wörter im Glossar des Buches berücksichtigt sind, und wenn diese Stücke zunächst ungelesen bleiben, so ist das noch kein Beweis für ihre Zwecklosigkeit, so zeigen sie jedenfalls wiederum eine der Linien, auf denen sich die weitere Beschäftigung mit der englischen Sprache zu bewegen hat.

Wenn Gymnasialprimanern einige Perlen der englischen Dichtung nicht vorenthalten werden sollen, so muß ihnen zugleich gezeigt werden, daß auch in der englischen Poesie seit lange der Geist des klassischen Altertums lebendig gewesen und noch heute bei den Besten eine treibende Kraft ist. Und durch Beispiele sowohl wie durch erläuternde Bemerkungen müssen sie an die vielen wechselseitigen Einwirkungen erinnert (bzw. auf sie hingewiesen) werden, die sich im Laufe der Entwicklung zwischen der englischen und deutschen Literatur vollzogen haben. Zu diesem Ende hat Hausknecht zu der neuen Auswahl der Gedichte einen verbindenden Text geschrieben, der (auch für die Realprimen beider Arten vollständig ausreichend) ein Bild von der großen literarischen Entwicklung gibt, ohne die „durch die pädagogischen Normen" (Münch) gesteckten Schranken zu verkennen. Die Auswahl der Gedichte beginnt mit Fausts Monolog „*In his Study*" und führt zu einem erhebenden Abschluß durch Henry Newbolts '*Clifton Chapel*' und das volkstümliche '*Don 't give up the Ship*'. Es muß doch — um noch ein Beispiel anzuführen — den Gymnasialprimaner außerordentlich anregen, wenn er die unvergleichliche Schilderung der Mondnacht im Kollosseum zu Rom (aus Byron's *Manfred*) auch englisch lesen darf:

. . . . . till the place
Became religion, and the heart ran o'er
With silent worship of the great of old! —
The dead but sceptred sovereigns, who still rule
Our spirits from their urns. *)

Eine kurze, englisch geschriebene Rhythmik beruht auf den neuesten Ergebnissen der Forschung und führt den, der sie später braucht, in tiefere Studien ein.

Ursprünglich war auch die Aufnahme klassischer Prosastücke aus der neuesten Literatur geplant; aber äußere Gründe zwangen uns zur Beschränkung auf eine Übersicht: '*English Prose Writers*'. Sie führt von Thomas More bis zu Theodore Roosevelt. Wiederum sind die Einwirkungen der englischen und deutschen Lite-

*) . . . . bis die Stätte
geweiht schien und die Seele überfloß
in schweigender Verehrung alter Größe,
der toten Zepterträger, die aus Urnen
noch unsre Geister lenken! (Grützmacher).

raturen aufeinander besonders hervorgehoben. Die große Bedeutung der englischen Bibelsprache gibt Veranlassung, auch einmal frühere Sprachformen zu zeigen, indem Lukas 2, 8—10 in den fünf Versionen (der altenglischen [ca. 1000], mittelenglischen [1388], Tyndaleschen [1526], autorisierten [1611], und revidierten [1881] Fassung) nebeneinander gestellt sind. Besonders die großen Prosaiker des 19. Jahrhunderts sind treffend charakterisiert, meist durch kurze Urteile hervorragender Biographen und durch bezeichnende Zitate aus ihren Werken, z. B. John Ruskin durch das schöne Wort: *Life without work is sinful; but work without art is brutal.* — Dieser neue Abschnitt schließt mit einem die Haupttatsachen der englischen Literaturgeschichte in knapper Übersicht veranschaulichenden Rückblick. Das alphabetische Glossar enthält selbstverständlich auch alle in diesen Abschnitten vorkommenden Wörter und Eigennamen (mit genauer phonetischer Transkription).

Ist es nun nicht doch zuviel des Guten, was dieses neue Buch in bester Absicht bieten will? Wäre die Bescheidung auf das wirklich Notwendige nicht doch zweckdienlicher gewesen? Wird nicht auch das Bild vom englischen Gymnasialunterricht, das sich aus der Beschreibung des '*English Scholar*' entwickelt, zu sehr zum unerreichbaren Ideal? Sind nicht die Ziele und die Aufgaben dieses Faches doch auf einfacheren Linien zu suchen? — Gewiß wird mancher Fachgenosse zunächst über die Zumutungen, die das Buch zu machen scheint, erstaunt sein. Aber die Praxis und die rauhe Wirklichkeit werden schon dafür sorgen, daß die dem Gymnasialenglisch mit Recht gesteckten Grenzen nicht durchbrochen werden, auch wenn den Primanern ein über das Unterrichtsziel hinausgehendes Buch in die Hand gegeben wird, in dem sie eine wissenschaftlich hochstehende Grammatik und sogar eine Synonymik finden, die sie niemals werden lernen können, aber auch nicht lernen sollen. (Übrigens sind — natürlich — die Hauptsachen überall durch den Druck kenntlich gemacht.) Ferner sei nicht vergessen, daß sich der '*English Scholar*' noch auf verschiedene sonstige Bedürfnisse einrichten mußte: zunächst auf den dreistündigen verbindlichen Unterricht, in welchem dann beide Linien, die Sprachlehre und die Lektüre, weiter zu verfolgen sein dürften als bei der bisherigen allgemeinen Einrichtung; sodann auf die Bedürfnisse derjenigen Abiturienten, die sich auf der Universität dem Studium des Englischen widmen wollen und denen wir doch auch auf dem Gymnasium schon die Wege ebnen möchten; ferner auf die praktischen Übungen an den Hochschulen selbst, die sich jetzt vielfach schon an den '*English Student*' anschließen. Daß auch von Fachgenossen an Reformrealgymnasien der Wunsch nach Vereinfachung und Vertiefung dieses Buches mehrfach geäußert und zur Bedingung für die Einführung gemacht wurde, bleibe nicht unausgesprochen. Aber vor allem um die Hebung des englischen Gymnasialunterrichts handelte es sich bei der Bearbeitung des Buches und bei unserm Bericht, und nur deswegen, weil dieser Unterricht mit freudiger Sorgfalt gefördert werden soll, sei der neue '*English Scholar*' der Prüfung der Fachgenossen und aller derer, die sich für unsere Frage interessieren, empfohlen.

Crefeld. Alfred Rohs.

I. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — II. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der juristischen, medizinischen und der philosophischen Fakultät. — III. Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten.

I. Im Sommersemester 1910 haben an den Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts an den preußischen Universitäten im ganzen 243 Studierende teilgenommen. Von diesen studierten 241 Rechtswissenschaft, 1 Geschichte, 1 ein sonstiges Fach. Das Reifezeugnis eines Gymnasiums hatten 48, eines Realgymnasiums 149, einer Oberrealschule 45, Zeugnisse anderer Schulen 1. Preußen waren 208, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 26, Ausländer 9. Von den Studierenden der Rechtswissenschaft standen 56 im ersten Semester, 14 im zweiten, 35 im dritten, 18 im vierten, 73 im fünften, 20 im sechsten, 14 im siebenten, 3 im achten, 3 im neunten, 4 im zehnten, 1 im dreizehnten.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 80, Bonn 42, Breslau 15, Göttingen 10, Greifswald 6, Halle 15, Kiel 35, Marburg 18, Münster 22.

II. Im Sommersemester 1910 haben an den Anfängerkursen im Griechischen für Studierende der juristischen, medizinischen und philosophischen Fakultät auf den Preußischen Hochschulen im ganzen 205 Studierende teilgenommen, davon 65 Juristen, 2 Mediziner und 138 Angehörige der philosophischen Fakultät. Von letzteren studierten klassische Philologie 6, neuere Philologie 55, Deutsch 39, Geschichte 25, Mathematik und Naturwissenschaften 5, Staatswissenschaften 1, sonstige Fächer 7. Von den Teilnehmern der Kurse hatten 5 das Reifezeugnis eines Gymnasiums, 145 eines Realgymnasiums, 32 einer Oberrealschule und 23 Zeugnisse anderer Schulen. Preußen waren 183, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 18, Ausländer 4. Von den 65 Studierenden der Rechte, die den Kursus besuchten, standen im ersten Semester 22, im zweiten 7, im dritten 12, im vierten 4, im fünften 12, im sechsten 3 und im siebenten 3, im achten 1, im neunten 1.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer an diesem Kursus wie folgt: Berlin 95, Bonn 11, Breslau 29, Göttingen 20, Greifswald 5, Kiel 17, Königsberg 2, Marburg 19, Münster 7.

III. Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Sommersemester 1910. Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Sommersemester 1910 an den preußischen Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Sommer-Semester 1910 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1185 Studierende, alle auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 1010 Studierende, alle auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 5689 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	4654
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	759
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	276

d) in der Medizinischen Fakultät 3669 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	2877
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	589
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	203

e) in der Philosophischen Fakultät 10632 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	7077
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	2025
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	1530

Hiervon studierten:

1. Philosophie 242 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	186
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	42
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	14

2. Klassische Philologie und Deutsch 3585 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	3301
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	184
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	100

3. Neuere Philologie 2017 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	826
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	682
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	509

4. Geschichte 838 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	651
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	130
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	57

5. Mathematik und Naturwissenschaften 3074 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	1581
„ „	„		„ Realgymnasiums . .	768
„ „	„		einer Oberrealschule . . .	725

6. Sonstige Studienfächer 876 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	532
„ „	„		„ Realgymnasiums . .	219
„ „	„		einer Oberrealschule . . .	125

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 185 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 259 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 705 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	532
„ „	„		„ Realgymnasiums . .	131
„ „	„		einer Oberrealschule . . .	42

d) in der Medizinischen Fakultät 453 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	325
„ „	„		„ Realgymnasiums . .	86
„ „	„		einer Oberrealschule . . .	42

e) in der Philosophischen Fakultät 1693 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	1001
„ „	„		„ Realgymnasiums . .	396
„ „	„		einer Oberrealschule . . .	296

Hiervon studierten:

1. Philosophie 23 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	13
„ „	„		„ Realgymnasiums . .	7
„ „	„		einer Oberrealschule . . .	3

2. Klassische Philologie und Deutsch 493 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	447
„ „	„		„ Realgymnasiums . .	26
„ „	„		einer Oberrealschule . . .	20

3. Neuere Philologie 404 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	154
„ „	„		„ Realgymnasiums . .	133
„ „	„		einer Oberrealschule . . .	117

4. Geschichte 124 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 78
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 36
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 10

5. Mathematik und Naturwissenschaften 536 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 263
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 146
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 127

6. Sonstige Studienfächer 113 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 46
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 48
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 19

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

Statistisches über das Frauenstudium.

Im Sommersemester 1910 studierten an den preußischen Universitäten 2035 Frauen. Im Sommersemester 1909 waren es 1464. Auf die Fakultäten verteilen sie sich wie folgt:

In der	theologischen	1910:	25	1909:	26
„ „	juristischen	„	12	„	13
„ „	medizinischen	„	241	„	183
„ „	philosophischen	„	1757	„	1242.

Von den 2035 im Sommtersemester 1910 studierenden Frauen waren 1334 immatrikuliert, die übrigen 701 als Gastzuhörerinnen zugelassen. Die 1334 immatrikulierten verteilen sich auf die Fakultäten folgendermaßen. Es waren inskribiert:

in der	theologischen	Fakultät	. . . . .	5
„ „	juristischen	„	. . . . .	9
„ „	medizinischen	„	. . . . .	202
„ „	philosophischen	„	. . . . .	1118.

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Zum Religionsunterricht.

Weinel, D. Heinrich, Die Stellung des Urchristentums zum Staat. Antrittsrede, gehalten am 1. Juni 1907. Tübingen 1908, J. C. B. Mohr. 63 S. 8°. geh. 1,50 M.

Die Antrittsrede H. Weinels bei der Übernahme seiner Jenenser Professur bietet einen wertvollen Beitrag zu dem Problem „Staat und Kirche" vom historischen Standpunkt. Ausgehend von der scharfen Verurteilung der neuen Religion des Christentums durch den Staat und die öffentliche Meinung stellt sie zunächst das neue Ideal Jesu und seine Gestaltung durch Paulus fest und zeigt, wie gerade in der negativen Haltung des Urchristentums gegenüber den überlieferten Werten seine Stärke lag. „Man steht jenseits der alten Menschenwerte, Ehre, Eigentum, Leben, und jenseits der alten Mittel, sie zu erhalten. Ein neues Menschenideal ist aufgeleuchtet in den Herzen, das alte wehrt sich und kämpft einen Kampf auf Leben und Tod. Eben darum hat man sich von Anfang an — so gering man an Zahl war — als ein neues Volk empfunden" (S. 34). Aber während dieser Geist des Urchristentums fortwirkte, bildete sich die Kirche als staatsähnliche Rechtsorganisation, und es wurde nun unter der Nötigung der Wirklichkeit zu den Mitteln des alten Ideals zurückgegriffen. Damit tun sich die Schwierigkeiten auf, in deren Weiterentwicklung zum Schluß ein kurzer Ausblick gegeben wird.

Düsseldorf. R. Peters.

Foerster, Fr. Dr., Christentum und Klassenkampf. Sozialethische und sozialpädagogische Betrachtungen. Zürich 1909. Schultheß & Co. 296 S. 4 M.

Foerster will in den verschiedenen Aufsätzen dieser Sammluug eine ganz bestimmte Grundauffassung des sozialen Problems und der sozialen Arbeit aufbauen helfen. Er will die Wahrheit einprägen, daß alle Organisation sozialer Kräfte und Leistungen es doch vor allem mit der Beeinflussung des menschlichen Willens zu tun hat und daher in erster Linie auf der psychologischen Technik, der Kunst der richtigen Weckung und Leitung geistiger Energien beruht. Damit werden

alle Fragen der sozialen Genesung lediglich als Fragen der Erziehung angesprochen. Man muß sich in erster Linie fragen, wie man die höheren Interessen pflegt, die den Menschen der Eigensucht entreißen, wie man die vorhandenen sittlichen Kräfte aus den Umklammerungen des Starrsinns und der Gleichgültigkeit löst. Auf der Beseelung des Individiums ruht alle Beseelung des Ganzen. Der Verfasser denkt von der sozialen Bildung unserer akademischen Jugend gering. Er ruft aus: es ist eine wahre Schande, daß unsere akademische Jugend vom eigentlichen Leben der unteren Volksklassen oft weniger weiß, als von den Fidschiinsulanern, und doch wären gründliche Einblicke in dieser Richtung für die tiefere Berufsvorbereitung und für die ganze Lebensanschauung genau ebenso notwendig, wie die Vorlesungen und Bibliotheken. In der Tat weist der Verfasser damit auf einen Mangel unserer deutschen Bildung hin. Und auch die höhere Schule hat allen Grund, hier einmal in ernster Selbstprüfung zu fragen, ob nicht mehr in dieser Richtung zu tun wäre, besonders im Vergleich mit dem anderswo Geleisteten. Foerster verschweigt allerdings auch nicht die Gefahren der sozialen Arbeit. In den Einzeluntersuchungen Foersters zeigt sich überall seine tiefschürfende Arbeit, sein gerechtes Abwägen und vor allem die aus der Praxis kommende Kenntnis der unteren Volksschichten und ihrer Bedürfnisse. Besonders instruktiv und die Gewissen schärfend ist die interessante Darstellung der sozialen Arbeit der studierenden Jugend in England und Amerika.

Ich nenne die Überschriften der einzelnen Abschnitte: die Stellung des Geistlichen zur sozialen Frage. Klassenkampf und Ethik. Psychologische und pädagogische Gesichtspunkte für Unternehmer und Betriebsleiter. Können Attentate den gesellschaftlichen Fortschritt beförderen? Die Dienstbotenfrage und die Hausfrauen. Der Bildungswert des häuslichen Berufes. Der zulezt genannte Aufsatz bringt für die Beurteilung der Frauenfrage besonders beachtenswerte Gesichtspunkte bei: Die Nichtachtung des häuslichen Berufes seitens vieler Frauen soll der Erkenntnis weichen, daß der häusliche Beruf einer neuen Weihe und Inspiration, einer tieferen Beziehung auf geistige Güter bedarf, um wieder eine höhere Stufe in der Rangordnung der Berufe einzunehmen. Überhaupt soll nachgewiesen werden, daß die Berufe, welche mit der Materie des Lebens zu tun haben, oft mehr Geist und Seele verlangen und mehr Persönlichkeit entwickeln, als viele sogenannte geistige Berufe. Alle Ausführungen Foersters, so sehr sie die praktische Betätigung fordern, sind tief verankert in einer tief ethisch-religiösen Lebensanschauung. Und darum kommt man über dieses ernste Buch nicht leicht hinweg. Gerade weil es sich von rein theoretischen Erörterungen frei hält und überall das wirkliche Leben mit seinen hart im Raum sich stoßenden Sachen im Auge und im Herzen hat, rechne ich es zu den seltenen Büchern, die den Leser in der Tiefe ergreifen.

Koehler, F., Frei und gewiß im Glauben. Berlin 1909. A. Glaue Verlag. VII u. 204 S. 2 M.

Der Herausgeber hat 35 Referate aus der Arbeit der „Religiösen Diskussionsabende," die sich über ein Jahrzehnt verteilen, in zusammengedrängter Form abgedruckt und systematisch geordnet: 1. Einführung in das Studium der christlichen Religion, 2. Weltanschauungsfragen, 3. Neues Testament, 4. Glaubens- und

Sittenlehre, 5. die Gottesdienstlichen Ordnungen und das religiöse Empfinden der Gegenwart. Das reichlich schwungvolle Vorwort nennt diese Referate „Bahnbrecher zu neuen in Freiheit errungenen Erkenntnissen und Siegelbewahrer eines im Evangelium sich immer fester gründenden Glaubens." Das ist nun freilich etwas viel gesagt. Aber soviel ist richtig: es ist eine interessante Zusammenstellung von charakteristischen Ausführungen führender Theologen. In der Form sind diese Ausführungen allerdings oft zu sehr zusammengedrängt, oft zu Thesen abgeblaßt, um auf weitere Schichten zu wirken. Aber es ist sehr reizvoll, den Ausführungen dieser Männer zu lauschen. Bisweilen habe ich den Eindruk, als ob der Name gewisser Persönlichkeiten etwas stark unterstrichen ist. Die Beiträge selbst sind ihrem Werte nach ungleich. Manche werden für den, der die Vorträge über die Thesen nicht gehört hat, nicht recht lebendig. Andere sind von stärkerer Wirkung. Bei fast allen wünschte ich Literaturangaben über das Thema um so mehr, als das Büchlein nicht nur „Bahnbrecher und Siegelbewahrer wie Gabe der Erinnerung an unvergeßliche Feierstunden" sein will, sondern auch zum weiteren Forschen anregen soll. Alles in Allem möchte ich gegen die ganze Literaturgattung, die fast aphoristisch mit Ausschnitten aus größeren Zusammenhängen, mag sie sich Brevier, Anthologie oder sonst nennen, den Leser über ernste Arbeit zum Naschen verführt, Bedenken erheben.

Greßmann, H., in Verbindung mit **Ungnad, A.** und **Ranke, A.,** Altorientalische Texte und Bilder zum Alten Testamente. Bd. I: Texte. XI u. 253 S. Bd II: Bilder. Tübingen 1909. J. C. B. Mohr. 140 S. à 7,20 M.

Ein Alttestamentler hat sich mit einem Ägyptologen und einem Assyriologen verbunden, um alles altorientalische Material vorzulegen, was für Erforschung und Verständnis des Alten Testamentes irgend von Bedeutung ist. An Verarbeitungen und Wertungen dieses Materials fehlte es nicht. Aber je kühnere Hypothesen sich auf dieses Material gründeten, um so mehr vermißte der Lernende und Forschende eine objektive Kenntnis eben dieses Materiales selbst. Und hier füllt nun unser Buch die fühlbare Lücke. Es legt alles Material dem Leser vor und überläßt es ihm selbst, sich ein Urteil über die zahlreichen Hypothesen zu bilden. Die Übersetzungen deuten überall noch ungelöste Unklarheiten des Textes an unter Verzicht auf alle Konstruktionen. Die Erklärungen dienen lediglich dem Verständnis des Textes, ohne irgendeine Theorie zu präjudizieren; selbst die Hinweise auf das Alte Testament sind aus eben diesem Grunde nur spärlich. Um die Versenkung in den Stoff zu ermöglichen, erschien den Verfassern Vollständigkeit geboten, das heißt natürlich nicht, daß überhaupt alle Texte abgedruckt sind, die vorhanden waren, sondern nur die, welche für den Vergleich mit der israelitischen Literatur irgendwie bedeutsam sein könnten. Hier ist es nun zu begrüßen, daß im Gegensatz zu manchen Publikationen auch die ägyptischen Texte gebührend berücksichtigt sind, und zwar unter Berücksichtigung der großen lexikalischen Sammlungen für das „Berliner Wörterbuch der ägyptischen Sprache". Selbstverständlich steht die babylonisch-assyrische Literatur im Vordergrunde. Das Buch gliedert sich hiernach: I. Religiöse Texte, a) Mythen und Epen, b) Psalmen; II. Chronologisch-historische Texte; III. juristische Texte aus der babylonisch-assyrischen Literatur. Es folgen dann nordsemitische Texte und schließlich die ägyptischen

Texte. Wenn das Buch auch in erster Linie für Vorlesungen zur Entlastung der Dozenten bestimmt ist, so wendet es sich doch auch an die gebildeten Laien, die dieser Forschung irgendwie Interesse entgegen bringen. Zu diesem Zwecke sind in dem reichen Bilderband die Bilder nicht nur reproduziert, sondern auch erklärt, „da das bloße Sehen dessen, was dargestellt ist, dem Laien erfahrungsgemäß große Schwierigkeiten bereitet". So haben die Herausgeber in selbstloser und peinlicher Arbeit ein Hilfsmittel geschaffen, daß jedem eine selbständige Stellungnahme in diesen Fragen ermöglicht. Gerade darum ist es für Lehrerbibliotheken ein höchst erwünschtes Nachschlagebuch, das dem Historiker und Theologen unentbehrlich, jedem andern sehr interessant sein wird.

Vom Christlichen abschied aus diesem tödlichen leben des Erwirdigen Herrn D. Martini Lutheri / bericht / durch D. Justum Jonam M. Michaelem Lelium / und ander die dabei gewesen / kurtz zusamen gezogen. Gedruckt zu Wittemberg durch Georgen Rhaw. Anno M. D. XLVI. Leipzig 1909. Friedrich Jansas Verlag. 0,50 M.

F. Jansas Verlag legt zum billigen Preise von 50 Pf (in Partien noch billiger) den photographisch getreuen Nachdruck des äußerst seltenen Berichtes über Luthers Tod noch aus dem Jahre 1546 vor. Die schöne Gabe braucht ja nicht mehr als nun jedem zugängliches Kampfmittel gegen das blöde Gerede von Luthers Selbstmord zu dienen. Gerade katholische Forscher haben das in dankenswerter Weise unnötig gemacht. Das Buch hat seinen Wert auch für unsere Schüler in seinem erbaulichen Inhalt und in seiner charakteristischen Ausstattung.

Stephan, H., Luther in den Wandlungen seiner Kirche (Studien zur Geschichte des neueren Protestantismus, Heft 1). Gießen 1907. A. Töpelmann. 137 S. 2,60 M.

Nicht nur weil die Fortwirkung eines großen Mannes für seine Geschichte oft bedeutsamer ist als seine Wirkung auf seine Zeit, sondern weil es auch für jede Zeit charakteristisch ist, welche Stellung sie zu den Großen der Vergangenheit gewinnt, sind solche Darstellungen, wie Horst Stephan sie vorlegt, von großem Interesse. Für Schiller hat eine wertvolle Monographie den allgemeinen Wert solcher geschichtlichen Querschnitte bewiesen. Stephan stellt nun allerdings in seiner schönen Arbeit mehr eine Aufgabe, als daß er sie löst. Er ist sich selbst darüber durchaus klar: „erst eine volle Beherrschung der neueren Geistesgeschichte, eine genaue Sichtung des Riesenstoffes und eine Klärung des Urteils über das augenblickliche Stadium der Forschung wird es ermöglichen, das Bleibende vom Vergänglichen, das die Entwicklung Fördernde vom bloßen Füllsel und Ballast zu unterscheiden."

Als Ergebnisse seiner Untersuchungen ergibt sich 1. die Feststellung des stetigen Zusammenhangs in den Wandlungen des Lutherbildes. „Nicht der Zufall beherrscht den Gang, sondern von der einen Seite her gesehen, die erziehende und vertiefende Macht, die aus der Persönlichkeit des Reformators strahlt, von der andern her gesehen, das wachsende Verständnis für tief persönliche Frömmigkeit. 2. Keine Zeit- oder Geistesrichtung hat jemals den ganzen Luther erfaßt. 3. Die verschiedenen Zeiten und Richtungen des Protestantismus sammeln sich nächst Jesu und den Helden der Bibel am liebsten um ihn, und das Bekenntnis

zur Persönlichkeit Luthers, auch wo er einseitig aufgefaßt wurde, war hier weit fruchtbarer als das zu den geliebtesten Theologismen. Das schöne Buch schließt mit der Zukunftshoffnung, daß die kritische Bewegung unserer Zeit helfen wird, daß Luther ein Führer der evangelischen Christenheit bleibt. „Auch unser Geschlecht, das, religiös betrachtet, im Suchen und Sehen weit größer ist als im Besitzen, wird sich bald in erhöhtem Maße des deutschen Propheten freuen, dem Gott die besondere Gnade verliehen hat, Kraft und Gewißheit zu spenden."

Pleschen. H. Richert.

Bertholet, A., Religionsgeschichtliches Lesebuch. In Verbindung mit W. Grube, K. Geldner, M. Winternitz, A. Mez herausgegeben. Tübingen 1908. J. C. B. Mohr. XXVIII u. 401 S. brosch. 6,60 M., geb. 8 M.

In dem Geleitwort zur Einführung verteidigt der Verfasser die allgemeine vergleichende Religionsgeschichte gegen den Vorwurf Harnacks, daß sie notwendigerweise im Dilettantismus stecken bleiben müsse, und weist auf die grundlegende Bedeutung der kanonischen Literatur für die Kenntnis fremder Religionen hin. Er bezeichnet als den Sinn und Zweck des Werkes, in einem handlichen Band, dessen Preis so niedrig als möglich angesetzt ist, in mustergültiger Übersetzung charakteristische Texte zunächst aus der kanonischen Literatur der außerbiblischen Religionen mit kurzen Einleitungen und erläuternden Anmerkungen jedem Leser zugänglich zu machen. Demgemäß kommen nur die Religionen zu Worte, bei denen Kanonbildung vorliegt, die der Chinesen, der Inder, der Perser und der Araber; ein kurzer Bericht gibt Kunde davon, wie diese Kanonbildung vor sich gegangen ist. Das Werk ist berechnet für Studenten und alle die, die sich ernsthaft mit den fremden Religionen befassen wollen, und für ein solch wissenschaftliches Eindringen in die Materie ist es ein ganz vortreffliches Hilfsmittel. Für den Religionslehrer der Prima ist der gebotene Stoff natürlich allzu reichhaltig; von den 143 Seiten, die dem Vedismus und Brahmanismus gewidmet sind, wird da nur eine ganz knappe Auswahl zu treffen sein, und wenn es auch für ein wissenschaftliches Studium als nicht ganz ausreichend erscheinen mag, wenn von den 114 Suren des Koran nur 27 geboten werden, für die kurze zur Verfügung stehende Zeit im Unterricht ist's überreichlich. Ganz besonders wertvoll würde es für den Religionslehrer sein, wenn der Verfasser die in dem einleitenden Abschnitt ausgesprochene Absicht verwirklichen und den 2. Band folgen lassen wollte, der die spätere Entwicklung des Buddhismus und des Islam und Parsismus, sowie die hier noch nicht behandelten Religionen, die babylonische, die ägyptische, die japanische, die griechische, die römische und die germanische, berücksichtigte. Aus einem solchen Durchschnitt durch das große Ganze der religiösen Weltliteratur würde dann das herauszuwählen sein, was dem Interesse und Verständnis der reiferen Schüler entspricht, damit diese in die wichtigsten Erscheinungen der außerbiblischen Religionen eingeführt und zu einer gerechten Würdigung derselben angeleitet werden.

Köstlin, Friedrich, Schülerheft zur Kirchengeschichte. Tübingen 1908. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). VIII u. 79 S. brosch. 0,75 M.

Das Heft ist bestimmt für die Oberstufe der sechs- und siebenklassigen Anstalten Württembergs, für die der Lehrplan von 1908 kirchengeschichtlichen Unterricht vorsieht. Hoffentlich setzt sich auch in Preußen bald die Forderung durch, daß auf der Mittelstufe eine Betrachtung der geschichtlichen Entwicklung der christlichen Religion mit besonderer Hervorhebung der führenden Persönlichkeiten geboten werde, damit die von U II abgehenden Schüler doch mehr als jetzt einen Überblick über die Kirchengeschichte erhalten und zugleich für die Oberstufe nach Art des Geschichtsunterrichts eine Vorbereitung erfolgt. Das Heft, aus der Praxis des Unterrichts entstanden, bietet für eine solche Behandlung gute Fingerzeige. Manche Abschnitte könnten im Religionsunterricht wohl gekürzt werden, da der Geschichtsunterricht das Nötige bringt (z. B. §§ 29—31), bei anderen dürfte etwas größere Ausführlichkeit sich empfehlen, besonders bei der Darbietung von Luthers Leben und Persönlichkeit im Zusammenhang mit der Reformationsgeschichte. Der Leitfaden setzt die Benutzung eines kirchengeschichtlichen Lesebuchs voraus; er zitiert das von Rinn-Jüngst. Für diese Stufe wäre vielleicht das von Thrändorf-Meltzer noch besser geeignet.

Köstlin, Friedrich, Leitfaden zum Unterricht im Neuen Testament für höhere Schulen. 4. Aufl. Tübingen 1906. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). VIII u. 138 S. 2 M., geb. 2,50 M.

Der Leitfaden behandelt zuerst die synoptischen Evangelien, dann den ersten Teil der Apostelgeschichte mit Anfügung des Jakobusbriefes. An die Besprechung von Apostelgeschichte 13—20 schließt sich eine Inhaltsangabe der Paulinischen Briefe und eine Zusammenfassung der Lehre des Apostels, dann folgen kurz die anderen Briefe, und den Beschluß machen die Johanneischen Schriften. So ist die geschichtliche Entstehung mit Recht für die Anordnung maßgebend gewesen. Die häufige Anführung des Textes (in der Übersetzung von Weizsäcker) erscheint mir hier weniger berechtigt, als bei dem alttestamentlichen Leitfaden. Denn da ist eine gute Wiedergabe der biblischen Stellen schwerer den Schülern zugänglich. Im Neuen Testament steht doch, wenigstens an Gymnasien, der griechische Text zur Verfügung. Auch werden dadurch die Erläuterungen an manchen Stellen doch zu sehr zusammengedrängt; so ist die Leidensgeschichte auf kaum mehr als einer Seite behandelt. Doch zeichnet sich auch dieser Leitfaden, wie der zum Alten Testament durch ebenso gründliche, wie pädagogisch besonnene Verwertung der neueren wissenschaftlichen Forschung aus.

Thrändorf, E. und **Meltzer, H.,** Der Religionsunterricht. Bd. IV. Das Leben Jesu und der erste und zweite Artikel. Präparationen von Prof. Dr. E. Thrändorf. 4. Aufl. Dresden-Blasewitz 1908. Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach). VIII u. 213 S. geh. 2,80 M., geb. 3,40 M.

Die Schrift ist zunächst für Volksschullehrer bestimmt und zwar für den Anfänger im Lehramt, dem die Präparationen Anweisung geben wollen, wie die auf dem Seminar im allgemeinen erlernte Methodik auf einem speziellen Gebiet, hier dem wichtigsten des ganzen Religionsunterrichts, durchzuführen ist. Deshalb bietet der Verfasser bis ins einzelne ausgearbeitete methodische Einheiten. Damit gibt

er auch dem Religionslehrer der Unter- und Mittelstufe höherer Lehranstalten treffliche Winke, wie die Resultate der neueren Leben-Jesu-Forschung in der Praxis des Unterrichts zu verwerten sind. Die 93 Lektionen sind gruppiert unter den Überschriften: Johannes der Täufer, galiläische Friedensarbeit, die galiläischen Kämpfe, der Messias, auf dem Wege nach Jerusalem, der Kampf um die Hauptstadt, unter der Dornenkrone, der erhöhte Christus. Mit Recht ist das Johannesevangelium, das für diese Stufe zu schwer verständlich ist, beiseite gelassen und bis zur Szene von Cäsarea Philippi (S.100) auf chronologische Anordnung des Stoffes verzichtet. Daß die Versuchungsgeschichte in den Abschnitt eingefügt ist, in dem die messianische Frage behandelt wird, ist ebenfalls zu billigen. Wem der eschatologische Charakter von Jesu Reichsgottespredigt feststeht, der wird einzelne Abschnitte (z. B. 32, 40) anders zu gestalten suchen. Die freie Benutzung der Präparationen, die der Verfasser nach der pädagogischen Seite hin empfiehlt, ist natürlich auch bei solchen Fragen angebracht. In einer kurzen Skizze wird am Schluß gezeigt, wie auf den geschichtlichen Betrachtungen sich die beiden ersten Artikel aufbauen. Dabei wird im Gegensatz zu der alten dogmatischen Methode hervorgehoben, daß das eigentlich Wirkungsvolle die Geschichte bleibt.

Koppelmann, W., Die Sittenlehre Jesu nebst einleitender Erörterung der sittlichen Grundbegriffe. 2. Aufl. Berlin 1906. Reuther u. Reichard. VIII u. 66 S. (Hilfsmittel z. ev. Rel.-Unt. 7./8. Heft.) 1,20 M.

Die 2. Auflage von Koppelmanns Sittenlehre Jesu unterscheidet sich von der ersten besonders dadurch, daß die beiden Teile jetzt in einem Hefte vereinigt sind und daß die Lehre vom Reiche Gottes vorangestellt ist, was die vorhergehende Behandlung der Glaubenslehre voraussetzt. Die ethische Bedeutung der Lehre vom Reiche Gottes ist kräftiger hervorgehoben. Die Auslegung ist hier von der Auffassung getragen, daß nach Jesu Lehre das Reich Gottes der in der Menschheit sich verwirklichende heilige Liebeswille Gottes ist; der eschatologische Charakter in Jesu Verkündigung tritt also zurück. Die Anordnung des Stoffes ist jetzt die, daß nach einem einleitenden Abschnitt über das gute und das böse Prinzip behandelt wird: I. Die Lehre Jesu vom Reiche Gottes und ihre ethische Bedeutung. II. Die Lehre von der Liebe zu Gott. III. Die Lehre von der Nächstenliebe. Über die an Kant frei und selbständig sich anschließende Auffassung des Verfassers, die er in seiner „Kritik des sittlichen Bewußtseins“ ausführlicher dargelegt hat, ist in dieser Monatschrift (V, 545) berichtet worden.

Knopf, Rudolf, Paulus. Leipzig 1909. Quelle & Meyer. 123 S. geb. 1,25 M. (Wissenschaft u. Bildung Bd. 48.)

Der Verfasser gibt zuerst einen Überblick über das Leben und das Missionswerk des großen Heidenapostels und bespricht dann den Gegensatz zwischen ihm und der judenchristlichen Richtung. Ein Abschnitt über die Missionsweise des Paulus und über die Organisation der Gemeinden würdigt die Bedeutung des Apostels für die christliche Kirche: dürfen wir uns auch über die Zahl und die Größe der von ihm gegründeten Gemeinden keine übertriebenen Vorstellungen machen, so liegen doch in der Einrichtung dieser Gemeinden die Anfänge des Baues der katholischen Kirche. Der letzte Teil behandelt die Theologie und die Frömmigkeit des Paulus.

Er schildert den Apostel als den religiösen Typus des bekehrten Menschen und zeigt, wie sich auf Grund seiner rabbinistischen Vorbildung und seiner christlichen Glaubenserfahrungen die Gedankenwelt herausbildete, deren Zeugnisse für uns die Briefe sind. Je größer die Bedeutung des Paulinismus für die Begründung des Christentums und für das Werk der Reformatoren ist, um so mehr kommt es darauf an, daß auch der Nichttheologe besser unterscheiden lerne zwischen dem vergänglichen Element in den Anschauungen des Apostels und dem bleibenden Wert seiner Persönlichkeit und seines Werkes. Dafür ist die Schrift von Knopf ein guter Führer.

Meltzer, Hermann, Geschichtlicher Religionsunterricht. 4. Heft: Paulus. Leipzig 1909. Heinr. Bredt. VIII u. 76 S. geh. 1,20 M.

Die Präparationen entwerfen auf Grund der Paulinischen Briefe und mit Heranziehung der Apostelgeschichte ein Bild von der Persönlichkeit und dem Wirken des Apostels nach den vier methodischen Einheiten: 1. Der neue Apostel. 2. Der Kampf um Gesetzesfreiheit und Heidenmission. 3. Die Anfänge der Kirche in Europa. 4. Leiden und Lebensabend des Paulus. Auf der modernen Theologie fußend, stellen sie sich die Aufgabe, die Schüler in ein geschichtliches Verständnis des Apostels Paulus einzuführen. Berechnet sind sie etwa für Untersekunda. (Der erste Teil deckt sich mit des Verfassers Arbeit in Reins „8. Schuljahr"). Für diese Stufe stellt eine solche Behandlung allerdings hohe Anforderungen an das Nachdenken; hier und da wollen sie mir etwas zu hoch erscheinen, so die vertiefende Betrachtung beim zweiten Abschnitt (Die Stellung zu den verschiedenen Richtungen in unserer Kirche). Aber im ganzen wird man den beigebrachten Gesichtspunkten zustimmen können, und die Arbeit beweist aufs neue, daß ein wirkliches Verständnis auf diesem Wege weit erfolgreicher angebahnt wird, als nach der hergebrachten, durch die Paulinische Dogmatik bestimmte Art. Im letzten Abschnitt wird zur III. Stufe gehandelt von der Bedeutung des Leidens in der Religionsgeschichte, zur V. über die Frage „Wie verhalten wir uns im Leiden?" Hier würde mir fruchtbarer erscheinen, zur Ergänzung des Berichtes der Apostelgeschichte das Bild des Apostels nach dem Philipperbrief auszumalen; da zeigt sich uns die christliche Persönlichkeit im Rückblick auf mannigfache Leiden und im Ausblick auf das bevorstehende Ende in ihrer ganzen welt- und leidüberwindenden Größe, und dieser Eindruck führt den Schüler am besten auf den rechten Weg. — Die pädagogische Seite der Präparationen wirkt nicht aufdringlich; meist sind nur kurz Richtungsfragen gegeben, dazu die Überschriften als Hauptgesichtspunkte für die Behandlung. Die Zillerschen Formalstufen sind beibehalten, doch in freier Anwendung.

Düsseldorf. R. Peters.

Zum deutschen Aufsatz.

Killian, Originalaufsätze für die unteren Klassen der Mittelschule. I. Bändchen. Wien 1910. Manz. 8°. 66 S. geh. 1 Kr.

In der Ankündigung der Verlagsbuchhandlung heißt es: „Die Aufsätze sind von Schülern der zweiten bis vierten Gymnasialklasse geschrieben und vom Lehrer unverändert herausgegeben." *Cum grano salis* zu verstehen, denn Verfasser sagt S. 16 selber: „Ich habe die Arbeiten den Heften entnommen und so gelassen, wie sie nach der Korrektur in der Schule vorlagen." Nach der Korrektur! Natürlich, Quintaner- oder Quartaneraufsätze sind in den seltensten Fällen druckreif. — Die Themen für die II. Klasse (Quinta) lauten: (Nacherzählungen) Spiegelfechterei, Sintflut im Stübchen, Die ängstliche Amsel, Deutsche Treue; (Eigene Themen) Aus dem Riesengebirge, Eine Kristalldruse, Schneeglöcklein, Schwälbleins Ankunft, Maienhochzeit, Spenden der Sonnenglut. — Auch die Aufgaben für die anderen beiden Klassen sind im wesentlichen Natur- und Bilderthemen, z. B. Vor Sonnenaufgang, Maiglöcklein, Geheimes Knospen usw. — Die Aufsätze selbst sind bei aller Schlichtheit und Kürze reizende, lyrisch anmutende kleine Kunstwerke. Auch die vorangestellten zwanglosen Dispositionen zeigen poetische Stilisierung. Z. B. Maiglöcklein: Scheues Wesen — Silbertropfen — Maienglanz. — Fastnachtsgeflirre: Bebänderte Sträußlein — Schimmernde Gewänder — Gleißender Schmuck — Scheckige Masken — Flimmer und Flitter — Schwirrender Tanz. — Prof. Killian besitzt ohne Zweifel wie der Verfasser des Papiernen Drachen, dem er als Aufsatztheoretiker nahe steht, dichterische Begabung und versteht es, seine Schüleraufsätze zu inspirieren. Die hohe Bedeutung dieser Inspiration oder, stärker ausgedrückt, Suggestion habe ich in meinem Buche über den deutschen Aufsatz (München 1906, Oscar Beck) gebührend hervorgehoben. Nur schade, daß man nicht Logik und Grammatik mit ähnlichem Erfolge inspirieren kann wie Gefühl und Ausdrucksvermögen. Killian glaubt in dem „Rhythmus" das eigentliche Wesen der Inspiration, die Wünschelrute für Kastalische Quellen entdeckt zu haben. „Die Hauptaufgabe der Disposition darf nicht sein, die Schüler zu binden oder auch zu führen, sondern den Rhythmus, das innerste Wesen des Themas, das im Titel doch nur angedeutet werden kann, frei und rein erklingen zu lassen. Und indem dieser Rhythmus sich in den Klängen und Kadenzen der Worte äußert, wird er zum delikatesten Mittel des Lehrers, seine Absicht den Schülern während der ganzen Arbeit wie leuchtende Strahlen in die Brust zu senden." Etwas überschwenglich, wie mir scheint! Der Rhythmus, im weitesten Sinne verstanden, ist ja freilich die Seele in jedem künstlerischen Gebilde. Da aber das Gefühl für Rhythmus eine Gabe ist, die die Natur vielen Schülern, ja vielleicht manchen, sonst durchaus nicht untüchtigen, Lehrern versagt hat, wird der Aufsatzunterricht auch noch zu anderen Mitteln greifen müssen, um, wenn auch nicht schöne, so doch verständige Aufsätze zu erzielen.

Hoffmann, Ferdinand, Materialien und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für die obersten Klassen höherer Lehranstalten sowie zum Selbstunterricht. Dritter Teil: Aufgaben zur deutschen Literatur und Geschichte sowie zu Shakespeares Dramen.

Hannover und Leipzig 1909, Hahnsche Buchhandlung. 8°. XI u. 278 S. geh. 2,80 M.

140 Aufgaben, die bis auf wenige Ausnahmen dem Boden der üblichen Schullektüre entsprossen sind. Allen sind längere oder kürzere Ausführungen beigegeben, die den Inhalt, um mißbräuchlicher Benutzung vorzubeugen, nie ganz erschöpfen, sondern oft nur andeuten. Ob diese Aufgaben — rein objektiv betrachtet — fast sämtlich neu sind, wie es in der Einleitung heißt, möchte ich dahingestellt sein lassen, denn die Zahl der Themen, die in Aufsatzbüchern und Programmen schon behandelt sind, ist schier unübersehbar. Es genügt, daß sie in Auswahl und Bearbeitung die Früchte selbständigen Schaffens sind, und das wird niemand bestreiten können. Das Buch kann nach jeder Richtung hin als brauchbares Hilfsmittel für den Unterricht im Deutschen bezeichnet werden.

Dorenwell, K., Der deutsche Aufsatz in den höheren Lehranstalten. Ein Hand- und Hilfsbuch für Lehrer. Ausgabe A in drei Teilen. Dritter Teil: Eine Auswahl von Musterstücken, Schulaufsätzen, Entwürfen und Aufgaben zum Unterrichtsgebrauch in den oberen Klassen. Unter Mitwirkung von Dr. E. Hartmann zusammengestellt und herausgegeben. Dritte verbesserte und vermehrte Auflage. Hannover und Berlin 1909. Carl Meyer (Gustav Prior). 8°. IX u. 491 S. geh. 4,60 M., geb. 5,20 M.

Die 2. Auflage des Buches habe ich im V. Jahrgange der Monatschrift, S. 186, im allgemeinen zustimmend und anerkennend besprochen. Von den dort gegebenen Anregungen ist eine auf fruchtbaren Boden gefallen, nämlich die, in der Gliederung statt „Ausführung" lieber „Hauptteil" zu setzen. Die 3. Auflage bringt einige neue Aufsätze, darunter vier ethischer Gattung, zwei davon aus der eigenen Feder des Verfassers. Beide zeigen nach meinem Dafürhalten logische Mängel. Die „Einleitung" zu dem Thema: „Nicht der ist auf der Welt verwaist, dem Vater und Mutter gestorben" usw. (No. 211) kann doch kaum sein: „Innerlich Verwaiste sind mehr zu beklagen als elternlose Waisen." Das ist keine Einleitung, sondern die Umschreibung des Themas, denn verwaist sein heißt doch eben hier soviel wie beklagenswert sein. In dem Begriffe „innerlich verwaist" steckt ja gerade Sinn und Berechtigung des Satzes, und es war Sache des „Hauptteils", diesen Begriff festzustellen und zu erläutern. — Die Bearbeitung des Themas: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen" (No. 224) ist meines Erachtens völlig verfehlt. Damit, daß man all die Güter aufzählt, die wir unseren Vorfahren verdanken, und daran jedesmal die Forderung knüpft, sie zu bewahren und zu vermehren, ist doch die Aufgabe nicht gelöst. Die thematische Frage (das Problem) lautet vielmehr: Wie kommt es, daß der Mensch etwas, was er schon besitzt, erst noch erwerben muß? Warum das nötig ist, und wie das zu machen ist, war durch Beispiele zu erläutern. Diese Bedeutung des Themas wird ein einziges Mal ganz nebenher gestreift in den Worten: „Wir sollen uns diese Kultur zu eigen machen." Von dem Sollen sollten Schüler in Aufsätzen möglichst wenig reden. Wenn sie bewiesen haben, daß etwas sein muß, erübrigt sich jede Ermahnung. — Ich habe den Eindruck, als wenn der Verfasser der dialektischen Behandlung von Begriffen, die der Gymnasialprimaner u. a. aus Lessing, Xenophons Memorabilien, Plato erlernen kann, und die als Anleitung

und Vorstufe für eigene wissenschaftliche Erörterungen unerläßlich sein dürfte, einigermaßen fremd gegenüberstünde, vermutlich, weil er den deutschen Unterricht auf der Oberstufe des Gymnasiums weder aus Erfahrung noch durch darauf bezügliche Studien kennt. Ich würde ihm also raten, eine Reihe der trefflichen Gliederungen und Aufsätze dieser Gattung, die sich bei Laas und in verschiedenen fachwissenschaftlichen Zeitschriften und Programmbeilagen finden, in seine Sammlung aufzunehmen. Dadurch könnte das im übrigen, vornehmlich als Stoffquelle, brauchbare und tüchtige Buch nur gewinnen.

Brieg. Paul Geyer.

Deutsche Lesebücher.*) VI.

Buschmann, Deutsches Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Erste Abteilung, für VI und V. 23. Aufl., besorgt von E. Genniges. Trier 1909. J. Lintz. XXX u. 572 S. gr. 8°. brosch. 3 M.

Liermann-Vilmar, Altdeutsches Lesebuch. Frankfurt a. M. 1909. Kesselringsche Hofbuchhandlung. XVIII u. 416 S. gr. 8°. geb. 3,25 M. — Dazu gesondert: Wörterbuch mit grammatischem und metrischem Anhange. Ebenda 1909. 152 S. gr. 8°. geb. 1,75 M.

Paldamus, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Ausgabe C. 7. Teil: Obersekunda. Für Gymnasien herausg. von Schönfelder und Kniebe. Frankfurt a. M. 1909. M. Diesterweg. XV u. 291 S. gr. 8°. geb. 2,60 M. — Dazu gesondert: E. Schönfelder, Hilfsbuch für den deutschen Unterricht in den Oberklassen höherer Lehranstalten. Mit 7 Tafeln und Karten. Ebenda 1909. XIV u. 210 S. gr. 8°. geb. 2,40 M.

Hellwig-Hirt-Zernial-Spiess, Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. VI. Prosalesebuch für Obersekunda, hrsg. von H. Spiess. 3. Aufl. Dresden 1909. L. Ehlermann. geb. 2 M. VII. Prosalesebuch für Prima, hrsg. von H. Spiess. 3., umgearbeitete Aufl. Ebenda 1909. geb. 3 M.

Schmidt, H., und **Ewert, M.,** Die deutsche Dichtung des 19. Jahrhunderts. Lesebuch für die Oberstufe höherer Schulen, sowie für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Hannover 1909. O. Goedel. XVI und 496 S. gr. 8°. geb. 5 M.

Frisch, Lesebuch für Soldaten und solche, die es werden wollen. Leipzig 1909. K. G. Th. Scheffer. 111 S. 8°. geb. 1 M.

Frankfurter Fibel. Herausg. von der Lesebuch-Kommission zu Frankfurt a. M. Bilder von Joseph Correggio. Frankfurt a. M. 1910. F. B. Auffahrt. 112 S. gr. 8°. geb. 1 M.

---

*) Vgl. Monatschrift IX (1910), S. 52 f.

Kühne - Vorwerk, Deutsches Lesebuch für Vorschulen höherer Lehranstalten. Zugleich Vorstufe zu Evers-Walz, Deutsches Lesebuch. I. Teil. Zweite Vorschulklasse. 2. Schuljahr. Leipzig 1909. B. G. Teubner. XI u. 180 S. Dazu Anhang: Sprachschule. 30 S. gr. 8°. geb. 2 M. — II. Teil. Erste Vorschulklasse. 3. Schuljahr. Ebenda 1909. VIII u. 210 S. Dazu Anhang: Sprachschule. 54 S. gr. 8°. geb. 2,25 M.

Das Lesebuch von Buschmann ist gut eingeführt und durch langjährigen praktischen Gebrauch erprobt, es bedarf daher keiner besonderen Empfehlung mehr. Da dem Referenten die 22. Auflage nicht zur Hand ist, kann er die etwaigen Änderungen der vorliegenden 23. Auflage nicht konstatieren. Doch sind die Lesestücke durchweg guten, altbewährten Quellen entnommen und einsichtig gewählt, wie auch die Gedichte, mit denen sie inhaltlich trefflich korrespondieren. Die Tantalidensage ist nur durch Niobe vertreten, was in Anbetracht der bedeutenden Rolle, welche sie in der Literatur spielt, vielleicht zu knapp bemessen ist. Daß auch ein frischer Wind das Lesebuch durchweht, zeigt die Aufnahme des köstlichen Gedichtes „Die Musik kommt" von Detlev von Liliencron. Als eine recht praktische Erleichterung für die Schüler und Zeitersparnis für den Lehrer erweisen sich die kurzen erläuternden Anmerkungen unter dem Text und die Quantitätsbezeichnungen bei den griechischen und römischen Eigennamen. Das sollten alle Lesebücher nachahmen. Denn wer eigene Kinder hat, der weiß, wie sich diese oft zu Hause mit der Aussprache der Eigennamen abquälen, wenn sie im Lesebuche einmal zum Vergnügen lesen oder sich zu Hause ein Stück vor der Durchnahme in der Schule durchlesen sollen, ohne daß — was leider immer noch vorkommt! — der Lehrer wenigstens die Eigennamen solcher Stücke den Schülern vorgesprochen hat. So macht das Lesebuch einen durchaus gediegenen Eindruck.

An dem altdeutschen Lesebuch von Liermann-Vilmar wird jeder germanistische Fachgenosse und Freund des deutschen Unterrichtes in O II seine helle Freude haben. Wenn dieser Band mit seinem reichen Inhalt durch Schule und häusliche Lektüre, durch Schülervorträge etc. tüchtig durchgearbeitet ist, dann muß jeder strebsame Schüler Liebe und Verständnis für die deutsche Vergangenheit mit ihrer köstlichen Dichtung und Sage gewonnen haben, denn dieser Band ist mit unverkennbarer Liebe zu der deutschen Vorzeit geschrieben worden, und eine Liebe ist der anderen wert. Zunächst äußerlich betrachtet, zeigt der Band dieselbe vornehme Ausstattung wie die früheren Bände dieses Lesebuches (vgl. diese Monatschrift, IV, S. 109 f.). Stimmungsvoll gewählt ist die Titelvignette (Jakob und Wilhelm Grimm) sowie der übrige Bilderschmuck: „Die Sage" nach W. von Kaulbach, „Die Einführung der Künste in Deutschland durch das Christentum", „Italia", „Germania" nach Ph. Veit (Frankfurt), „Der Sängerkrieg auf der Wartburg" nach M. von Schwind, „Walther von der Vogelweide" nach dem Denkmal in Bozen. Der Inhalt bietet eine vortreffliche Auswahl der alten Literaturdenkmäler von den Runeninschriften an bis zur Goldenen Bulle Karls IV., und zwar so, daß ihr Verständnis vertieft und ergänzt wird durch klassische Inhaltsangaben und Charakteristiken, durch literatur- und kulturgeschichtliche Stücke sowie besonders durch Nachklänge der altdeutschen Poesie in neueren Dichtungen, die sich um den altdeutschen Text in methodischer

Konzentration gruppieren. So schließen sich, um nur ein Beispiel zu geben, an die Auswahl aus den Eddaliedern an: ein Prosastück über die germanische Religion, über den Sigurdmythus, aus der Volsunga-Saga, ferner Gedichte von F. Dahn (Thors Hammerwurf), Herm. Lingg (Lokes Ritt), V. von Scheffel (Nordmännerlied), Jordan („Nibelunge"), Richard Wagner („Ring des Nibelungen"), Ibsen („Nordische Heerfahrt"). Die Auswahl berücksichtigt alle einschlägigen Literaturerzeugnisse: Die Runen, Die Merseburger Zaubersprüche, Edda, Das Vaterunser (griech., lat., got., ahd. und Luthers Fassung von 1522), Das Wessobrunner Gebet, Hildebrandslied, Die Straßburger Eide, Muspilli, Otfrid, Ludwigslied, Heliand, Beowulf, Waltharius, Nibelungenlied (dazu Proben aus der neueren Nibelungendichtung nach Hebbel, Geibel, Jordan, F. Dahn), Gudrun, Hartmanns Armen Heinrich (dazu Proben aus G. Hauptmanns Drama) und Iwein, Wolframs Parzifal (dazu Proben aus der Nachdichtung von W. Hertz und aus R. Wagners Parsifal und Lohengrin), Gottfried (mit Proben aus R. Wagners Tristan), Meier Helmbrecht, Reinhart Fuchs, M. F., Walther, Neithart, Ulrich von Lichtenstein und andere spätere Lyriker, Winsbeke, Freidank, H. von Trimberg, Ulrich Boner; von der Prosa: Berthold von Regensburg, Meister Eckhart, Tauler, Sachsen- und Schwabenspiegel; dazu gute Fußnoten mit sprachlichen Anmerkungen, mit höchst zweckmäßigen bibliographischen Angaben für Privatlektüre und Privatstudium der Schüler und mit vortrefflichen Hinweisen auf gute Anschauungsmittel und künstlerische Darstellungen. Diese die Kunsterziehung fördernden Angaben ließen sich wohl noch vervollständigen, auch wenn das darauf bezügliche Material meist noch schwer zugänglich ist (vgl. die Bemerkungen des Referenten in den L. L. Heft 79, S. 121 sowie in seinem Hauptreferat über Kunsterziehung in der X. Dir.-Vers. d. Prov. Sachsen, Weidmann 1907; dazu „Die Gralsburg" von Hans Thoma, „Rheingold" von Herm. Hendrich (Leipzig, Weber), „Die Iweinbilder im Hessenhof zu Schmalkalden" (Leipzig, Seemann), „Parzival" von L. Fahrenkrog, Verlag der Münch. graph. Gesellsch. Pick & Co.). Das altdeutsche Lesebuch von Liermann-Vilmar steht in jeder Beziehung auf der Höhe und muß zu den besten seiner Art gerechnet werden. — In dem zugehörigen Wörterbuch hat Referent nur eine Übersicht über die durchgreifendsten Unterschiede in dem Übergang des Mhd. zum Nhd., die doch für das Verständnis des Nhd. wichtig sind, vermißt, vielleicht auch etwas aus der Geschichte der Schriftsprache und über die gegenwärtigen deutschen Mundarten.

Der vorliegende Band des Schönfelderschen Lesebuches ist eine für die Gymnasial-Obersekunda berechnete Bearbeitung des schon 1908 erschienenen und vom Referenten bereits angezeigten 7. Teiles (vgl. diese Monatschrift VII, S. 537 f.), der hauptsächlich für Realanstalten bestimmt war. An Stelle der für das Gymnasium überflüssigen Übersetzungen sind eine Reihe von Aufsätzen zur Geschichte, Erdkunde und Mathematik aufgenommen. Der Abschnitt „Zur Einführung in die Philosophie" ist neu gestaltet. Diese neuen Aufsätze sind Werken von Eduard Schwartz (Charakterköpfe), Rob. Pöhlmann, Wilh. Windelband, Theod. Gomperz, W. von Christ u. a. entnommen. — Schönfelders Hilfsbuch für den deutschen Unterricht der Oberstufe, eine Ergänzung zu seinem Lesebuch, ist dem Referenten nicht vermittels der Re-

daktion, sondern vom Verlag direkt zugegangen und wird also vielleicht in anderem Zusammenhange noch eingehend besprochen. Da es aber zum Lesebuch gehört, möge es hier kurz angezeigt werden. Es will der sprach- und literaturgeschichtlichen Unterweisung dienen und bietet sehr viel Stoff, der allerdings nicht von vorn bis hinten „durchgenommen" werden soll. Der sprachgeschichtliche Teil enthält Proben aus dem Gotischen, Altdeutschen (darunter auch den Glossen, dem alem., bayer., rheinfr. Vaterunser, aus Tatian, Notker, König Rother, Eneit u. a.), dem Neudeutschen (darunter auch aus Opitz, Phil. von Zesen, Lohenstein, Gottsched usf. bis Kant), aus den gegenwärtigen deutschen Mundarten, aus den Standes-, Berufs- und Fachsprachen, ferner Beispiele heutiger Sprachverderbnis, sodann eine Einführung in die Lehre von der deutschen Sprache und in die mhd. Sprache. Der literaturgeschichtliche Teil bringt Zeittafeln, die Grundzüge der deutschen Verskunst, als Anhang Tafeln und Karten. Das Hilfsbuch zeugt von löblichem Fleiße und kann als Materialiensammlung und Nachschlagebuch dem Lehrer im sprachgeschichtlichen Unterricht der Oberstufe gute Dienste leisten, auch wenn es doch wohl über das Maß des in der Schule Erreichbaren hinausgeht. Für die Hand des Schülers erscheint es in der gegenwärtigen Gestalt, d. h. ohne Interlinearversionen bzw. Übersetzungen und erläuternde Fußnoten als zu schwer.

Das Lesebuch von **H. Spiess** konnte in seiner zweiten Auflage bereits im VII. Jahrgange dieser Monatschrift (1908, S. 537; 534) empfohlen werden. In dem in dritter Auflage vorliegenden sechsten Teile sind neu aufgenommen Nr. 20: Ursachen des Untergangs der antiken Welt, von V. Hehn, und Nr. 48: Die Mörder Wallensteins, von K. Fischer, während die frühere Nr. 43: Die künstlerische Gestaltung der Handlung in Goethes „Hermann und Dorothea", von W. von Humboldt fortgefallen ist. — In dem 7. Teile der dritten Auflage sind folgende Stücke neu aufgenommen: Nr. 1: Die physischen Bedingungen Europas in ihrem Einfluß auf seine Bewohner, von A. Kirchhoff, Nr. 3: Neu-Europa, von V. Hehn, Nr. 6: Einfluß des Handels auf die räumliche Verbreitung der Völker, von O. Peschel, Nr. 8: Wiederbelebung des Nationalgefühls in Deutschland zur Zeit der Fremdherrschaft, von H. von Sybel, Nr. 9: Von deutscher Landschaft, von Ratzel, Nr. 20: Der Geist deutscher Wissenschaft nach den Freiheitskriegen, von Ad. Harnack, Nr. 21: Die Naturwissenschaft in ihrem Verhältnis zur allgemeinen Kultur, von du Bois-Reymond, Nr. 24: Die unbewußte Gesetzmäßigkeit der Kunstwerke, von Helmholtz, Nr. 27: Die Systeme des Kirchenbaues, von Kugler, Nr. 45: Zum Ausdruck der Gemütsbewegungen, von Wundt, Nr. 46: Von den Energien des Gesichtsinnes, von J. Müller, Nr. 47: Über zusammengesetzte Schallwellen von Helmholtz, Nr. 48: Über die Beziehungen von Licht und Elektrizität, von Hertz. — So ist durch diese Umarbeitung namentlich der geographisch- naturwissenschaftliche Teil vorteilhaft erweitert. Dafür sind acht Stücke der zweiten Auflage (Nr. 10. 11. 16. 18. 21. 24. 25. 43.) fortgefallen.

Das Lesebuch wird sich in der verbesserten Auflage zu den alten noch manche neuen Freunde erwerben.

Das Lesebuch von **Schmidt und Ewert** will die Literatur des 19. Jahrhunderts in zweckmäßiger Gruppierung wiedergeben, wie es die neuen Lehrpläne

für die höheren Mädchenschulen vorschreiben; es verfolgt daher einen ähnlichen Zweck wie die in der Monatschrift (III, 1904, S. 100) bereits angezeigten Lesebücher von Heydtmann. Die Lyrik ist im ganzen gut vertreten, auch die Liebeslyrik kommt zu ihrem Rechte. Weniger Beifall werden vielleicht die Proben aus Romanen, Novellen und Dramen finden. Auch bei geschmackvoller Auswahl werden solche Pröbchen doch immer nur einen dürftigen Eindruck des ganzen Werkes erwecken und bergen die Gefahr einer oberflächlichen Bildung in sich, welcher doch die neuen Lehrpläne und die sie in die Praxis umsetzenden Lehrkörper der höheren Mädchenschulen zweifellos gerade entgegenarbeiten wollen. Vielleicht entschließen sich die Herausgeber, statt dieser episch-dramatischen Proben lieber die Auswahl aus der Lyrik zu vermehren und dann auch Hölderlin, G. Schwab, Kerner („Wanderlied"), Platen, A. Grün, F. W. Weber, Karl Stieler, Roquette u. a. noch zu Worte kommen zu lassen.

Das Lesebuch von Frisch, welches das Leben des Soldaten von der Musterung bis zum Austritt aus dem aktiven Heer und dem Eintritt in die Kriegervereine recht anschaulich und gemeinverständlich schildert, ist aus den bekannten Hauslehrerbestrebungen Berthold Ottos hervorgegangen und in erster Linie bestimmt für Soldaten und als Muster für die Instruktionsstunden der Unteroffiziere. Aber dieses Unteroffizierdeutsch hat den Nachteil, in der Regel nicht das beste zu sein, und so sind Sätze, wie die folgenden, auch in einer Rekruten-Instruktion kaum zu billigen: „Zuerst müssen von allen denen, die in dem Jahre 20 Jahre alt werden, — die nennt man die Militärpflichtigen —, von denen müssen die Namen aufgeschrieben werden" (S. 3); „Die Leute, die gerade nicht Soldat sind" (S. 4); „Mit dem Blatt, wo der Vater oder der Vormund die Einwilligung draufgeschrieben hat, und mit der Bescheinigung von dem Gemeindevorsteher, da geht man nun zu dem Zivilvorsitzenden der Ersatzkommission hin" (S. 13); für „dann" hat das Buch eine auffallende Vorliebe, denn es steht auf einer Seite (5) allein zehnmal, in einem Satze dreimal. Druck- und Interpunktionsfehler begegnen öfters, wie „Gemeindevorstehr" (S. 3), „gefargt" (4), „sonder" (12) usw. Es ist zu wünschen, daß die genannten Bestrebungen, auf die auch in der Monatschrift schon mehrfach hingewiesen ist und in denen ein gesunder, wenn auch nicht neuer Kern stecken mag, nicht zur Manier ausarten, denn sonst stehen sie sich selbst im Lichte.

Die Frankfurter Fibel ist nach den Grundsätzen der Schreiblesemethode, doch mit Annäherung an die gemischte, bearbeitet und nach Form und Inhalt methodisch aufgebaut. Die Auswahl des Stoffes hat alle Wörter, Sätze und Lesestückchen dem Leben und Fassungsvermögen des Kindes angepaßt, in der Anordnung die Forderungen der Phonetik berücksichtigt und daneben gottlob einen gesunden Humor nicht verschmäht. Diesen heiteren, frischen Ton zu verstärken, sind auch die trefflichen, von einem Frankfurter Maler hergestellten und in Dreifarbendruck ausgeführten Bilder aus der Umwelt des Kindes wohl geeignet. So wird die Fibel, welche von einer Regierung bereits zur Einführung genehmigt ist, sich gewiß schnell Freunde erwerben.

Das Vorschullesebuch von Kühne-Vorwerk, dem Referenten vom Verlage direkt zugesandt, macht der gegenwärtigen Neigung zu einer Modernisierung der Lesebücher nach Stoff, Auswahl der Autoren und z. T.

auch dem sprachlichen Ausdruck die weitgehendsten Konzessionen. Es ist ein Lesebuch für Großstadtkinder, welche in ihm allerlei erfahren, auch von elektrischen Straßenbahnen, Radfahrern, dem Laternenanzünder, den von der Parade heimkehrenden Soldaten, der Feuerwehr und dem falschen Feuerlärm, dem Droschkenhalteplatz, von Spreng- und Müllwagen, Bürgersteig, Litfaßsäulen, dem Omnibus, dem Menschenauflauf, Automobil, Leichenzug, der Fahrt im Luftballon u. dgl. mehr. Kann denn das ein Kindermädchen den Kindern auf der Straße nicht auch erklären (falls die Eltern zu Spaziergängen mit ihren Kindern sich keine Zeit nehmen)? Muß denn das ganze Großstadtleben des Alltages in das Lesebuch hinein? Und noch dazu in der „Kindersprache" (vgl. „umgeschmissen", I, S. 84)? Hat ein Lesebuch dem Kinde nicht mehr zu sagen? Nicht ohne Grund heißt das Alltägliche auch trivial. Wir Alten sind gottlob mit kräftigerer Lesebuchkost, welche jetzt mehr und mehr beiseite geschoben wird, groß geworden.

Da diese Sammelbesprechung gerade in das 100. Todesjahr der Königin Luise fällt, sei es gestattet, sie zu schließen mit einem hübschen Gedicht, welches der Lehrer am Kgl. Gymnasium zu Nordhausen, Otto Seehaus, für unsere Schulfeier dichtete und welches Referent der Vergessenheit entreißen möchte.

Prinzessin Luise am Krankenbett. (Zum 19. Juli 1910.)

Im Schlosse zu Broich ist Erschrecken und Pein:
Prinzeßchen Luise verschwunden!
Luise! — Luischen! — Wo mag sie nur sein?
Ach könnt' es doch jemand bekunden!

„Du, Gärtnersmann, hast du's Prinzeßchen gesehn?"
„Sie meinen Luischen? I freilich!
Zur Tür dort — Sie sehn sie noch offen stehn —
Da huscht sie hinaus — ganz eilig.

Im Dorfe herrscht Scharlach — viel Sorge und Not —
Dem Kutscher sein Gretel, die Arme,
Liegt schwer krank; vielleicht hat schon sie der Tod
Ergriffen. — Daß Gott sich erbarme!"

„Zum Dorfe? Und Scharlach?" Entsetzen und Graus
Jagt sorgend die Muhme von dannen.
Sie findet Luischen auch wirklich im Haus,
Wo Tränen des Kummers viel rannen.

Im Kämmerlein sitzt sie auf Bettes Rand,
Umklammert die Händchen der Kleinen,
Und Worte des lindernden Trostes sie fand,
Wo andere jammern und weinen.

Und als nun Großmutter Luise erblickt
Und hört, was ihr heute begegnet,
Da hat sie das Kindlein ans Herz gedrückt
Und hat es in Liebe gesegnet. —

Ein Engel der Liebe in Freud' und Leid,
So ist sie gewandelt auf Erden.
Als Schutzgeist der Liebe soll allezeit
Luise verehret werden!

Nordhausen. Arnold Zehme.

Hilfsbücher für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre.

Schwanck, Chr., Übungsbuch für den deutschen Unterricht in den Vorschulklassen höherer Lehranstalten. 2. verb. Aufl. Hamburg und Leipzig 1909. Leop. Voß. 114 S. Geb. 1,20 M.

Das Buch empfiehlt sich durch verständige Beschränkung des Lehr- und des Lernstoffes, greift aber immerhin noch mehr als nötig in den Übungsstoff der unteren Klassen der höheren Lehranstalten hinüber. Die scharfe Trennung der Lautlehre und der Rechtschreibung von der Wortlehre steht nicht recht im Einklang mit der erprobten Unterrichtsweise, die in der Wortlehre durch Lautlehre und Rechtschreibung sich fortwährend unterstützen läßt und in der Lehre von der Rechtschreibung stetig der in der Wortlehre gebotenen Hilfen benötigt. Die Beispiele sind von der Verfasserin gut gewählt. Aber „vollführt" sie das Zeichnen? Und helfen die Kinder das Obst „abzupflücken"?

Schmidt, D. F., Hilfsbuch für den deutschen Unterricht in den unteren Klassen höherer Lehranstalten. Hanau 1909. M. Alberti. IV u. 162 S. 1,20 M.

Angemessene Auswahl und planvolle Verteilung, sorgfältige, im allgemeinen vom Leichteren zum Schwereren fortschreitende Anordnung und die den Schüler zu denkender Mitarbeit anleitende Behandlung des Unterrichtsstoffes machen das Werk des Verfassers zu einem recht brauchbaren Schulbuch. Als zu schwierig für den Sextaner dürften sich die §§ 1. 2. und 3. erweisen, für den Quartaner der § 44, Abschnitte, die zu denen gehören, in welchen der Verfasser eine Art elementarer Logik zu bieten versucht. Und eines klareren Ausdrucks bedarf, was S. 25 unter II über die Formen der Aussageweisen geboten wird; S. 33 vermißt man die Unterscheidung der gleichlautenden hinweisenden und bezüglichen Fürwörter. S. 113 wird das Wesen der indirekten Rede nur angedeutet, nicht geklärt. Ist S. 26 ein abstraktes Substantiv an Stelle eines Satzes getreten, wenn „der Raub der Helena" aus dem Satze „Helena wurde geraubt" abgeleitet wird? S. 47 fehlt die Angabe, wodurch offene und geschlossene Vokale sich unterscheiden. — S. 105 ist „vor Freude" in „voller Freude" zu ändern.

Stier, Ernst, Stoffe für den deutschen Sprachunterricht in den Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten. Zweite Abteilung *) (Quarta und Tertia). 4. Aufl. Braunschweig 1909. E. Appelhaus & Co. IV u. 125 S. 1,10 M.

Seitdem sich für lateinlose Schulen die Notwendigkeit herausgestellt hat, die Einübung der grammatischen Grundbegriffe an deutschen Übungsstoff zu knüpfen, fehlt es an Büchern nicht, welche diesen gesondert oder in unmittelbarem Anschluß an die Satzlehre darbieten. Bei Benützung dieser Bücher liegt die Gefahr nahe, daß der Lehrer bei seinen grammatischen Übungen das Buch in das frische Leben des Unterrichts sich störend eindrängen und zum Mittelpunkt des Unterrichts werden lasse. Zu ernsterer Besorgnis geben in dem von Stier herausgegebenen Übungsbuche andere Beobachtungen Anlaß. Der Irrtum, die Apposition und in gewissen Fällen Infinitiv und Partizip als verkürzte Nebensätze zu bezeichnen, schleppt sich ja noch in manchen anderen Lehrbüchern fort, auch in dem eben besprochenen Hilfsbuch von Dr. F. Schmidt. Nun aber höre man die Belehrung, welche Stier S. 26 f. dazu bietet! „Häufig wird im Nebensatze das Subjekt oder die Kopula ausgelassen, dann entsteht ein verkürzter Satz. In diesen Sätzen steht das Verbum in der Nennform (Infinitiv oder Mittelform). Die Sätze mit einem Zeitwort in der Grundform heißen Infinitivsätze. — Die verkürzten Nebensätze, in welchen die Mittelformen angewendet sind, heißen Partizipialsätze." Ist das grammatische Schulung? Ähnliche Nachlässigkeit des Ausdrucks findet sich öfter. So heißt es, der Objektsatz steht an Stelle des Objekts, der Attributsatz an Stelle des Attributs, in dem Satze „Mir grauet vor der Götter Neide" werde das logische Subjekt als Objekt im Dativ gebraucht; es wird gelehrt, eine verbundene Hebung und Senkung gebe einen Versfuß, und für die Fabel wird folgende Erklärung geboten: „Die Fabel erzählt Vorgänge meist aus dem Tierleben, damit dieselben auf menschliche Verhältnisse übertragen werden. Die angehängte Lehre nennt man Moral." Lob verdient die Beispielsammlung; aber der Satz „Ein Esel schilt den andern einen Langohren" wäre besser fortgeblieben.

Siber, Martha, Wegweiser zur Beobachtung der Muttersprache für die Oberstufe. Handbuch für den deutschen Unterricht. II.**) Leipzig und Berlin 1909. B. G. Teubner. 127 S. geb. 1,60 M.

Die Verfasserin behandelt an der Hand zahlreicher Sprachproben, in denen auch die Umgangssprache und Mundartliches berücksichtigt wird, einzelne Abschnitte der Grammatik, die sich besonders dazu eignen, die Schülerinnen der Oberstufe einen Einblick in das innere Leben und den Werdegang der deutschen Muttersprache tun zu lassen. Ob nicht für die unterrichtliche Behandlung das sinnige Weilen der kundigen Verfasserin bei den einzelnen Spracherscheinungen genügt haben würde? Die Aufgabensammlung, welche sie ihren Betrachtungen folgen läßt, wird der fachkundige Lehrer gern entbehren. Nicht als ob die Ein-

*) Die erste Abteilung hat nicht vorgelegen.
**) Der erste Teil hat nicht vorgelegen.

führung in die Erkenntnis des Sprachlichen durch rege Mitarbeit der Schülerinnen an den dabei zu lösenden Aufgaben nicht in hohem Maße fruchtbringend sich gestalten könnte. Doch dafür bedarf es für den Lehrer des Deutschen, der an seinem Platze ist, keiner Aufgabensammlung. Für den aber, der ihrer bedarf, ist Gefahr, daß er den Schülerinnen die Freude am Unterricht gründlich verleide, wenn z. B. für die Lösung der Aufgaben häusliche Arbeit gefordert oder wenn im Unterricht gelegentlich mehrere Aufgaben nacheinander den Schülerinnen zu lösen zugemutet würde.

Anthes, Otto, Deutsche Sprachlehre für deutsche Kinder. Ein Leitfaden für gehobene und höhere Schulen. Leipzig 1909. Friedr. Brandstetter. 84 S. geb. 1,20 M.

Der Verf. möchte, daß deutsche Kinder das Werden und Wesen ihrer Muttersprache kennen lernen als etwas, was würdig ist, um seiner selbst willen gekannt zu werden. Er wendet sich an die Lehrer, die mit ihm die Muttersprache nicht wie eine Fremdsprache zu behandeln und die entwicklungsgeschichtliche Betrachtungsweise auch auf den Anfangsunterricht zu übertragen sich entschließen können. Nun steht es aber doch jetzt schon nicht so, daß die Weisung der Lehrpläne, wonach die Muttersprache im Unterricht nicht als Fremdsprache zu behandeln ist, von der Schule unbeachtet geblieben wäre. Von dem Grundsatz ausgehend, daß den Schülern das Sprachgesetz, das sie bis dahin unbewußt angewandt haben, zum Bewußtsein zu bringen sei, lehnen umsichtige Lehrer, denen es mit ihrer Aufgabe heiliger Ernst ist, es schon lange ab, die Wort- und Satzlehre in fertigen Regeln vorzuführen; sie leiten vielmehr ihre Schüler an, die Sprachgesetze in dem gegebenen Sprachstoff selbst aufzufinden, und lassen sie so die Freude des Entdeckers fühlen. Auch ist es nichts Ungewohntes, daß sie ihren Schülern schon auf der Unterstufe gelegentlich einen Einblick in sprachgeschichtliche Erscheinungen gewähren, wo dies zum rechten Verständnis der sprachlichen Gebilde dienen kann und ohne besondere Schwierigkeiten erreichbar ist. Denn darüber darf man sich keiner Täuschung hingeben, daß die Verwertung des Sprachgeschichtlichen in den meisten Fällen selbst bei geschickter Behandlung eine geistige Schulung zur Voraussetzung hat, die man bei Sextanern vergebens suchen würde, und diesen z. B. eine Vorstellung vom Werden der Sprache geben zu wollen, dürfte ein vergebliches Unterfangen sein. Sie werden dem Lehrer, der es mit Schallworten und Lauten der Gemütserregung versucht, vielleicht vergnügt zuhören, aber viel mehr als das Vergnügen an diesem Versuche erreicht der Unterricht kaum. Auch dürfen die sprachlichen Erscheinungen, die der Lehrer verständlich machen will, nicht wie tote Äste eines Baumes, nicht abgestorben sein, wie etwa die Endungen der Deklination und Konjugation; sie sollen wenigstens noch so weit lebendig sein, daß sie zu den Schülern deutlich reden können, wie z. B. der Ablaut und seine wortbildende Kraft, der Zusammenhang des besitzanzeigenden Fürwortes mit dem persönlichen, die Zeitwörter, welche für das Präsens Formen des Präteritums aufweisen, die Entstehung des zusammengesetzten Satzes. In dieser Hinsicht verdient die Auswahl, die Anthes trifft, im allgemeinen Billigung, wenn man ihm auch nicht überall folgen wird und namentlich auch nicht darin, daß er das Entwicklungsleben der sprachlichen Erscheinungen im Grunde in den Mittelpunkt des Unterrichts rückt.

Jedenfalls wird er manchem Lehrer eine dankenswerte Anregung bieten, und die Art, in welcher der Verf. mit seinen Schülerinnen sich zu unterhalten versteht und ihnen verständlich zu werden sucht, kann als vorbildlich empfohlen werden.

Eskuche, D. Gustav, Deutsche Sprachlehre und Literaturgeschichte für höhere Lehranstalten. Zweiter Teil: Mittelstufe. Münster i. W. 1909. Heinrich Schöningh. 120 S. geb. 1,20 M.

Die Anerkennung, welche dem ersten Teil des Buches in der Monatschrift im Jahre 1905 gezollt werden durfte, gebührt auch dem zweiten, den dasselbe feinfühlige Verständnis für die sprachlichen Erscheinungen, dieselbe warme Empfindung für den in den Sprachformen lebendigen Geist und das ernsthafte Bemühen auszeichnet, die Gemüter der Jugend für die Schönheiten ihrer Muttersprache früh empfänglich zu machen und ihre Herzen mit aufrichtiger Hochachtung gegen dieses wunderbare Erbe ihrer Väter zu erfüllen. Junge Lehrer finden auch für ihr Unterrichtsverfahren in dem Buche manche dankenswerte Anregung; besonders empfohlen seien ihnen die Abschnitte über die Schwankungen und Feinheiten der deutschen Formen- und Satzbildung, über die deutsche Wortbildung und das, was der Verf. aus dem Gebiete des Sprachgeschichtlichen der Mittelstufe zu bieten weiß.

Coblenz. J. Buschmann.

Griechische Grammatiken und Übungsbücher.

In Hinnebergs Internationaler Wochenschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik, 3. Jahrgang (1909), No. 38, S. 1197/98 sagt Dr. W. Ahrens-Magdeburg dem Griechischen das baldige Verschwinden als obligatorischem Unterrichtsgegenstande voraus und „wenn erst diese eine Bastion der humanistischen Bildung gefallen ist, so wird, meint er, auch der anderen (nämlich dem Lateinischen) unter dem Wogenprall der Reformwellen ein Stein nach dem anderen entrissen werden. Man mag es, fährt er fort, mit Rücksicht auf die ausgezeichnet formallogische Schulung, welche die Sprache des geborenen Juristenvolks gewiß bewährt, bedauerlich finden, wenn die hier prognostizierte Entwicklung sich verwirklichen sollte; es mag ja auch noch gute Weile damit haben, aber kommen wird es einmal, ja vielleicht stehen wir schon in dieser Entwicklung". Und dieser ganze Vorstoß gegen die klassischen Sprachen, bei dem die Abneigung gegen diese bewährten Bildungsmittel durch den bis zum Überdruß gehörten, meist unverstandenen Hinweis auf die „ausgezeichnet formallogische Schulung" ein wenig gemildert werden soll, erfolgt, um die Forderung zu erheben, daß die Schriften Leonhard Eulers nicht in der ursprünglichen Sprache des Lateinischen, sondern in englischer Übersetzung herausgegeben werden sollen.

Es ist interessant zu hören, wie sich Eulers Fachgenossen in der Schweiz zu diesem Vorschlage stellen. In derselben Wochenschrift, 4. Jahrgang (1910), No. 3, S. 90 verwirft ihn Ferdinand Rudio, Professor an der Eidgenössischen polytech-

nischen Schule in Zürich, und verteidigt die Lektüre fremdsprachiger Schriften im Urtext, wie es ein Philologe nicht besser tun könnte. Zu erwägen ist, daß dem Verteidiger eine von Parteilichkeit beeinflußte Liebe zu den alten Sprachen nicht nachgesagt werden kann. Ich führe seine Worte an: „Es verlohnt sich nicht, auf die bis zum Überdruß behandelte Übersetzungsfrage (nämlich in welche der jetzigen Kultursprachen die Werke Eulers übersetzt werden sollen) nochmals ausführlich einzutreten, nochmals nachzuweisen, daß bei der Übersetzung der 43 Euler-Bände im besten Fall etwas Minderwertiges zustande käme und sicherlich etwas, was nicht Euler wäre. Wer da z. B. behauptet, der sorgfältige Herausgeber leiste ja bei der kritischen Durchsicht des Textes so wie so bereits eine Übersetzung, die er nur niederzuschreiben und nutzbar zu machen brauche, beweist damit höchstens, daß er selbst noch nicht viel übersetzt hat — jedenfalls nicht aus dem Lateinischen — und daß er die Schwierigkeit überschätzt, für einen fremdsprachigen Ausdruck allemal den adäquaten in der Muttersprache zu finden. Einen fremdsprachigen Autor verstehen und ihn übersetzen sind sehr verschiedene Dinge, selbst wenn es sich nicht um einen Klassiker wie Euler handelte."

Was hier vom Lateinischen gesagt wird, gilt auch vom Griechischen. Wer sich in den Gedankengang und die Vorstellungswelt eines Plato versetzen will, wird stets gut tun, ihn im Urtext zu lesen. Deshalb wird ein Volk, das auf der Höhe der Kultur bleiben will, Anstalten beibehalten müssen, deren Aufgabe es ist, die alten Sprachen zu pflegen. Zur allgemeinen Orientierung genügen Übersetzungen, und je näher sie dem Original kommen, desto bessere Dienste werden sie leisten; denn auch die, die sich in technischen Berufen abmühen, bedürfen einer Lektüre, die sie über die täglichen Interessen hinaushebt und immer wieder daran erinnert, daß auch die anderen Seiten ihres Geistes der Pflege bedürfen. Dieses Bedürfnis muß auf der Schule geweckt und das Verlangen nach Befriedigung gestärkt werden.

Es ist ja richtig, daß das Übersetzen aus dem Griechischen und Lateinischen Schwierigkeiten bereitet, da ja die Begriffe in diesen Sprachen und in der Muttersprache sich nicht decken. Aber Lernen verlangt Selbstzucht; Übersetzen ist eine sehr heilsame Übung; die Gewöhnung, den möglichst entsprechenden Ausdruck zu suchen, bringt dem jungen Menschen nicht nur die reine Freude, die jede unter Mühen gelungene Arbeit erregt, sondern läßt ihn auch im Leben sich nicht mit halber Erkenntnis beruhigen, sondern zwingt ihn, auf Klarheit der Vorstellungen zu dringen.

Für die Schulen, die in das griechische und römische Geistesleben einführen, wird die Frage immer wieder erörtert, wie man ohne Gefährdung der grammatischen Sicherheit die Schüler schnell zur Lektüre eines Schriftstellers führen kann.

Diejenigen Schulmänner, die der Verbindung des griechischen Anfangsunterrichts mit der Lektüre der Anabasis Xenophons das Wort reden, einem Verfahren, das in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts an dem damaligen Progymnasium in Schwetz eingeschlagen ist, und ihr für diese Methode zusammengestelltes Buch mit dem absonderlichen Namen „Xenophon-Grammatik" bezeichnen, glauben das Allheilmittel für die Rettung des griechischen Unterrichts gefunden zu haben. Wie ich schon des öfteren betont habe, spreche ich diesem Verfahren gar nicht den

Erfolg ab, ich stehe ihm gar nicht feindlich gegenüber, wie die Verfasser nach der Vorrede zur 2. Auflage zu glauben scheinen, sondern ich bin der festen Meinung, daß dieses Verfahren die Sicherheit in der Grammatik, die in den Oberklassen bei den nach der „alten" Methode unterrichteten Schülern zu beklagen sei, nicht verbürgt, auch nicht die „beste" Vorbereitung auf die spätere Lektüre sei. Am Goethe-Gymnasium in Frankfurt a. Main, dessen Leistungen im Griechischen von maßgebender Stelle anerkannt sind, wird der grammatische Anfangsunterricht nicht an Xenophon angeschlossen; vielmehr hat sich Bruhn in der Vorrede zu seinem Hilfsbuch für den griechischen Unterricht 1. Aufl. S. III ziemlich scharf gegen diesen Versuch ausgesprochen. In meiner Besprechung des Bruhnschen Buches in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen, LVIII (1904), S. 159—160 habe ich meiner Freude darüber Ausdruck gegeben, daß Wege gesucht werden zur Förderung des griechischen Anfangsunterrichts.

Die Aufmerksamkeit der Fachgenossen lenke ich auf den Vorschlag, den Vogt-Barmen in den Lehrproben und Lehrgängen 1910, 1. Heft, S. 78—96 für den Anfangsunterricht im Lateinischen an Reformschulen unter dem Titel: „Kurzer Weg zu Cäsar" macht. Er skizziert ein Lesebuch, in dem für die Lesestücke der Vokabelschatz des „Gallischen Krieges" verwendet und dabei die Deklination der Substantiva, der Adjektiva der 1. und 2. Deklination und vom Verbum der Indikativ Perfekti, das Imperfekt, Plusquamperfekt, Infinitiv, Partizipium, Gerundium eingeübt werden. Die Unterweisung in dem Rest der Formenlehre soll mit der Cäsarlektüre verbunden werden. Es wäre zu erwägen, ob man nicht auch für das Griechische etwas Ähnliches versuchte.

Es ist nicht überflüssig, die Frage zu erörtern, ob dem Schüler, der schon ein Jahr lang Schriftstellerlektüre getrieben hat, noch im zweiten Jahr die Mühe erspart werden soll, die unbekannten Wörter im Wörterbuch aufzusuchen. Wer es für notwendig hält, dem Schüler auf dieser Stufe eine gedruckte Präparation in die Hand zu geben, übersieht, daß das Gedächtnis der Schüler nicht gleich stark ist, daß dem einen dies Wort, einem andern jenes im Laufe der Zeit entfallen ist, daß die gedruckte Präparation entweder zu umfangreich oder zu dürftig ist und so nicht wenige Schüler doch gezwungen werden, das Wörterbuch zu Hilfe zu nehmen. Dies ist aber nur etwas Äußerliches, bleibt aber auf den Preis des Buches nicht ohne Einfluß. Viel wichtiger ist mir folgendes, was gegen gedruckte Präparationen auf dieser Stufe, im zweiten Jahre der Schriftstellerlektüre spricht. Der Schüler soll die Grundbedeutung der Wörter kennen lernen und sich einprägen und lernen von ihr zu der Bedeutung des Wortes in dem betreffenden Zusammenhange vordringen. Das ist eine sehr nützliche Geistesübung, die den Vorzug hat, daß der Schüler die Beweglichkeit in der Bedeutung der Wörter erkennt.

Folgende Bücher sind im Berichtsjahre 1909 zur Besprechung eingesandt worden.

Klement, Schulgrammatik der griechischen Sprache. Auf Grund von V. Hintners Griechischer Schulgrammatik bearbeitet. Wien 1909. Alfred Hölder. IV u. 191 S. 8°. geh. 2 K. 50 h., geb. 3 K.

Ein verbesserter Abdruck der in dieser Monatschrift, VIII (1909), S. 508 f., besprochenen Ausgabe von 1908.

Przygode und Engelmann, Griechischer Anfangsunterricht im Anschluß an Xenophons Anabasis. (Xenophon-Grammatik.) II. Teil. Obertertia. 2. verbesserte Auflage. Berlin 1909. F. A. Herbig. VIII u. 203 S. 8°. geb. 3,20 M.

Der Lernstoff ist anders geordnet. Die Präparation zu Anabasis, Buch II—VII, steht am Anfang. Sie nimmt fast die Hälfte des Buches (S. 1—92) für sich in Anspruch. Über den Nachteil solcher Präparationen spricht sich in dieser Monatschrift, IX (1910), S. 29, E. Mackel aus. Die grammatischen Belehrungen über die Formenlehre werden sehr vom Zufall beeinflußt. Wer z. B. Anabasis IV, 5, 25 nicht liest, hat keine Gelegenheit, den Schüler mit der Deklination von οἷς bekannt zu machen, ebenso ist es mit der Komparation von αἰσχρός, die bei V, 7, 12 gelernt werden soll. Über das Diktieren der zu Hause zu übersetzenden Sätze denken nicht alle so wie die Verfasser.

Bruhn, Griechisches Lesebuch für Obersekunda. Ausgewählte Stücke attischer und späterer Prosa. 1. Teil, Text; 2. Teil, Anmerkungen. 2. Auflage. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung. IV u. 192 S. u. 54 S. 8°. 2,60 M.

Ich halte diese Auswahl für eine wertvolle Ergänzung der Herodot-Lektüre und empfehle sie den Fachgenossen zur Benutzung. Sie enthält Stücke aus Aristoteles de republica Atheniensium; Plutarch, Themistokles, Aristides, Cimon, Perikles, Alkibiades, Lysander; Xenophons Memorabilien; aus Lykurgs Rede gegen Leokrates; Isokrates Panegyrikus; Demosthenes Kranzrede; die Rede des Lysias gegen Eratosthenes; die Leichenrede des Hyperides.

Charlottenburg. Gotthold Sachse.

Hilfsmittel zum Unterricht im Rechnen und in der Arithmetik. VI.

Knab, Peter, Lösungen zum Rechenbuch für die unteren Klassen höherer Lehranstalten. Freiburg i. Br. 1909. Herdersche Verlagsbuchhandlung. IV u. 40 S. 1,50 M.

Die zu diesem Lösungsheft gehörige Aufgabensammlung ist in dieser Monatschrift V, S. 534 angezeigt worden. Das für die Hand des Lehrers bestimmte Heft berücksichtigt nur diejenigen Aufgaben, die für das Schriftrechnen bestimmt sind, deren Ergebnisse nicht ohne Mühe gefunden werden können.

Grube, P., Mathematische Formelsammlung. Hannover. Dr. M. Jaeneke. 61 S. kart. 1,20 M.

Die Hauptformeln der Elementarmathematik, der analytischen Geometrie der Ebene, der Differential- und Integralrechnung werden in erster Linie für die Schüler der technischen Mittelschulen und der verwandten Fachschulen möglichst übersichtlich und in organischem Zusammenhange, zugleich in einer alles Überflüssige vermeidenden Auswahl für Wiederholungen und für den Gebrauch bei der Lösung von Aufgaben dargestellt.

Pilz, U., Vierstellige Logarithmentafel. 4. Aufl. Gießen 1909. Emil Roth. 18 S. kl. 8°. kart. 0,40 M.

Adler, A., Fünfstellige Logarithmen, mit mehreren graphischen Rechentafeln und häufig vorkommenden Zahlenwerten. Leipzig 1909. G. J. Göschensche Verlagsbuchhandlung. 116 S. 12°. kart. 0,80 M.

Nell, A. M., Fünfstellige Logarithmen der Zahlen und der trigonometrischen Funktionen. 13. Aufl. in völliger Neubearbeitung von Ludwig Balser. Gießen 1909. Emil Roth. VI u. 84 S. 1 Tafel. 2 M.

Heinrich, M., Logarithmentafeln, vierstellig und dreistellig, in neuer Anordnung. Berlin 1909. G. Grote. VI u. 30 S. kart. 1 M.

Das kleine Werk von Pilz ist in erster Linie wohl dazu bestimmt, den Messungen im Freien die Berechnung an Ort und Stelle sogleich folgen zu lassen. Dementsprechend ist Format und Inhalt gewählt, der letztere geschickt angeordnet und auf das unumgänglich Notwendige beschränkt. Bei den goniometrischen Tafeln sind die Winkel von 0°—90° mit den Logarithmen ihrer Funktionen angegeben, sodaß die Schwierigkeiten bei Winkeln, die größer als 45° sind, fortfallen. Interpolationstäfelchen fehlen im Buche selbst, doch wird eine besondere Tafel, die sie enthält, lose beigefügt. — Adler bringt die gemeinen Logarithmen der ganzen Zahlen bis 1000, die der goniometrischen Funktionen, die wirklichen Werte dieser Funktionen und eine große Zahl mathematischer, physikalischer und astronomischer Hilfstafeln, daneben graphische Darstellungen, wie die logarithmische Skala, das Bild eines logarithmischen Rechenschiebers, die Kurve $y = \log x$ und $y = \log \text{nat } x$ auf quadriertem Papier, die D'Ocagne-Tafel zur Lösung von Gleichungen. Das bequeme Taschenbuchformat macht die Verwendung leicht, auch im Freien. Wie bei Pilz ist eine besondere Tafel der Proportionalität für die Mantissen-Differenzen von 1—44 beigegeben. — Der Neubearbeiter der Nellschen Tafel verbreitet sich in der Vorrede eingehend über die von ihm getroffenen Neuerungen, die sich wesentlich auf Änderungen in der Anordnung des Druckes beziehen, um die Übersichtlichkeit zu erhöhen, und auf den Ersatz der dreistelligen Tafeln Nells durch vierstellige. Dadurch und durch die Ausscheidung einer Anzahl der Umrechnung dienender Tabellen und verschiedener astronomischer Tafeln ist der Umfang von 92 Seiten auf 78 Seiten herabgedrückt worden. Ein Anhang bringt eine Anzahl Formeln aus der Reihenlehre, der Geometrie, ebenen und sphärischen Trigonometrie, zwei astronomische Tafeln und Figuren des nautischen und astronomischen Dreiecks. — Die Tafel von M. Heinrich ist nach ganz neuen Gesichtspunkten geordnet. Die Logarithmen folgen in ihr nicht von links nach rechts, sondern von oben nach unten aufeinander, entsprechend der Überlegung, daß zwei Zahlen, die nebeneinander stehen, sich nicht so leicht subtrahieren lassen, als zwei Zahlen, die richtig untereinander geschrieben sind. Ferner ist an die Stelle der Rechnung mit Graden und Minuten die mit Dezimalteilen des Grades gesetzt. Die Tafel gewinnt dadurch an Einheitlichkeit und Übersichtlichkeit. Das Interpolieren wird ein für allemal dasselbe und ist sehr vereinfacht. Eine Übersicht der Proportionaltafeln für die Differenzen 12—44 ist herausklappbar an dem Vorderdeckel befestigt.

Sonne, J., Praktischer Lehrgang der Arithmetik. Ein Hilfsbuch in ausführlicher Darstellung für Lehrer und Lernende. Berlin 1910. Otto Salle. IV u. 232 S. geh. 2,40 M.

Schwab - Lesser, Mathematisches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten. I. Band. Arithmetik und Algebra. II. Teil, Ausgabe A: Für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Wien und Leipzig 1909. G. Freytag. 238 S. geb. 3 M.

Schwering, K., Lehrbuch der kleinsten Quadrate. Freiburg i. Br. 1909. Herdersche Verlagsbuchhandlung. VI u. 105 S. geh. 2,40 M., geb. 2,80 M.

In klarer, sehr ausführlicher, durch vollständig durchgerechnete Beispiele noch besonders erläuterter Darstellung bietet das Buch von Sonne den Lehrstoff der elementaren Arithmetik bis zum binomischen Lehrsatz. Das Lob klarer Darstellung kann auch dem letzten, den Funktionsbegriff behandelnden Abschnitt, erteilt werden. Er beeinflußt freilich in keiner Weise das Vorhergehende. Originell ist der die Bedeutung der Klammern erläuternde Anhang. — Der erste Teil des Werkes von Schwab und Lesser ist in dieser Monatschrift VIII, S. 526 angezeigt worden. Der jetzt vorliegende zweite Teil bietet den Lehr- und Übungsstoff für die Oberstufe und wird alles in allem genommen billigen Anforderungen an einen solchen ersten Versuch entsprechen. Er erstreckt sich auch auf die Anfangsgründe der Integralrechnung, da diese nicht weniger bedeutsam für die Naturwissenschaften, die Technik u. a. m. sei, als die Differentialrechnung. So wird denn vom bestimmten Integral ausgegangen, der Begriff des Integrals in geometrisch anschaulicher Form behandelt, die Anwendungen aber werden wesentlich auf die Quadratur von Kurven beschränkt. Übrigens ist in der Tat wie schon im ersten Teile so auch hier eine Ausscheidung entbehrlicher Kapitel des üblichen Lehrstoffes vorgenommen, der übriggebliebene mit dem Gedanken der funktionalen Abhängigkeit soweit irgendmöglich in Beziehung gebracht, und der Grundsatz anschaulich-graphischer Darstellung vielfach befolgt. Zahlreiche, das ganze Buch durchziehende geschichtliche Notizen befriedigen auch nach dieser Richtung gehende Wünsche. Ein Abschnitt über Versicherungsmathematik hält sich in bescheidenen, duldbaren Grenzen. — Schwerings Buch ist wohl weniger für Schüler, als für Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten berechnet. Der Stoff liegt ja ganz bestimmt außerhalb des Schulpensums. Der Verfasser versucht, ihn dem Berufsmathematiker vorzuführen, ohne ihm den umfangreichen Rechnungsmechanismus und den weitausgedehnten Zahlenapparat des Praktikers zuzumuten. Auch werden, wenigstens im ersten Teil, nur geringe Anforderungen an die Gelehrsamkeit des Lesers gestellt. Und an manchen Stellen wird das Verständnis der vorgetragenen Entwicklungen durch neue Betrachtungen erleichtert und vertieft.

Pankow. Max Nath.

Geologie und Mineralogie.

Berg, A., Einführung in die Beschäftigung mit der Geologie. Verlag von Gustav Fischer in Jena. 1909. Mit drei Abbildungen. 192 S. geb. 1,80 M.

Der glänzende Erfolg von Walthers „Vorschule der Geologie" hat Berg veranlaßt, eine Art Ergänzung zu obigem Werke zu veröffentlichen. Er will die Geologie popularisieren helfen, weil die höheren Schulen dieser umfassendsten aller Wissenschaften bisher im Unterrichtsplane noch keinen Raum vergönnt haben. Er wendet sich an alle Gebildeten, vornehmlich aber an Lehrer und Schüler, die heimatskundliche Studien treiben wollen. Da der Verfasser fast keine Vorkenntnisse bei seinem Leser voraussetzt, so führt er ihn einleitend in die verschiedenen Zweige der Geologie ein. Einen sehr großen Raum nimmt die Besprechung von geologischen Karten und Landesanstalten ein, so daß für die eigentliche Einführung durch Beobachtung nur wenig Platz übrig bleibt. Dankenswert für jeden, der in diese Wissenschaft eindringen will, ist die planmäßig geordnete, sehr ausführliche Literaturangabe aus allen Gebieten der Geologie.

Haas, H., Vulkanische Gewalten der Erde und ihre Erscheinungen. Verlag von Quelle und Meyer in Leipzig. 1909. Mit 42 Abbildungen und 138 Seiten. geb. 1,25 M. Aus der Sammlung „Wissenschaft und Bildung".

Ein Spezialgebiet der Geologie, und zwar das ihm nächstliegendste, hat der rühmlich bekannte Geologe Haas bearbeitet. Wir finden hier die glänzende Diktion und die durchsichtige Übersicht des Meisters wieder, welche wir an seinen früheren Werken zu bewundern gewöhnt waren. Ungeachtet der knappen Darstellung, sind alle wichtigen Errungenschaften und Hypothesen über das Erdinnere und über die Ursachen des Vulkanismus, bis in die neueste Zeit, aufgenommen worden. Eine ausführliche Literaturangabe ermöglicht demjenigen, welcher tiefer in das hochinteressante Gebiet eindringen möchte, sich in diesem schwierigen Kapitel irdischer Erscheinungen zurechtzufinden. Ungeachtet des billigen Preises ist das Büchlein mit zahlreichen treffenden Illustrationen versehen.

Werth, E., Das Eiszeitalter. Leipzig 1909. G. J. Göschensche Verlagsbuchhandlung. geb. 0,80 M. Mit 17 Abbildungen, einer Karte und 167 Seiten. Aus der Sammlung Göschen.

Wie bei Haas das Treiben der „unterirdischen" Gewalten vorgeführt wird, so stellt Werth diejenigen Erdveränderungen in das rechte Licht, welche durch „oberirdische" Kräfte ausgelöst werden. Kaum ein zweites Problem ist in dem letzten Jahrzehnt so häufig Gegenstand heftigster Diskussionen und glänzender Darstellungen gewesen als das Eiszeitalter. Es gehört keine geringe Kunst bei gründlicher Kenntnis dazu, um ein so umfangreiches Material in einen Raum von 160 kleinen Seiten zusammenzudrängen. Denn nicht nur die Geologie, sondern auch ein guter Teil der Geographie ist in dem kleinen Büchlein verborgen. Die einzelnen Begriffe, welche oft erst in neuester Zeit eine strenge Umgrenzung erhalten haben, sind in systematischer Anordnung bestimmt und klar entwickelt und durch typische Bilder anschaulich gemacht. Mit der vielumstrittenen Einteilung der

Eiszeit in den verschiedenen Ländern schließt das Büchlein. Man kann nur bedauern, daß der Verfasser der Entwicklungsgeschichte des Menschen, die er zu kurz andeutet, nicht mehr Raum geben durfte. Die Karte der skandinavischen Vergletscherung ist, obwohl nur eine Skizze, dennoch eine wesentliche Ergänzung des billigen Büchleins.

Gränzer, J., Grundriß der Naturgeschichte des Mineralreichs. Leipzig und Wien 1910. Alfred Hölder. 127 Seiten mit 164 Textbilder, davon 58 in Farbendruck. Zweiter Abdruck. geb. 1,70 M.

Gränzers Mineralreich ist ein ansprechend geschriebenes Büchlein für Gymnasien und Realanstalten. Die wichtigsten Mineralien, nach chemischen Prinzipien geordnet, werden nach ihrem Bau und Eigenschaften ausführlich geschildert. Die Fundstellen, in erster Linie die von Österreich-Ungarn, event. ihre Gewinnung und technische Verwendung, auch die geologischen Beziehungen sind ausreichend erörtert. In einem Buche von 1910 hätte man bereits die künstliche Herstellung von Rubinen und Saphiren im großen, ferner die südwestafrikanischen Fundstellen des Diamanten erwarten dürfen. Die statistischen Produktionsangaben ergänzen die Schilderungen der Herstellung aller nationalökonomisch wichtigen Produkte. Von einer Übersicht der Kristallsysteme ist abgesehen worden, obwohl die Formen der einzelnen Mineralien stets angegeben sind. Der Schluß bringt uns die Beschreibung der wichtigsten Gesteine. Die Abbildungen sind sehr instruktiv, die farbigen im Text mit großer Sorgfalt ausgeführt. Bis auf den Mangel einer Übersicht über die Kristallsysteme ist das Buch durchaus empfehlenswert.

Wirth, J. F., Leitfaden für den mineralogischen Unterricht. München 1910. J. Lindauersche Buchhandlung. Zweite Auflage. 59 Seiten. brosch. 1 M.

Der Leitfaden von Wirth soll einen mineralogisch-chemischen Elementarkursus vorstellen, etwa für die Untersekunda einer Realanstalt. In der Einleitung werden die Eigenschaften der Elemente durch eine Reihe von Versuchen erläutert. Es folgt sodann die Beschreibung der allerwichtigsten Mineralien, unterbrochen durch einige chemische Auseinandersetzungen; hier und da sind noch einige Kristallformen angefügt.

Posen. P. Mendelsohn.

Gesangunterricht.

Bünte, Wilhelm, Chor-Liederbuch zum Gebrauch in Progymnasien, Real- und höheren Bürgerschulen für zwei Soprane, Alt- und Männerstimme. 2. Aufl. Hannover und Berlin. Carl Meyer (Gustav Prior). I u. 240 S. gr. 8°. geb. 2 M.

Das Werk enthält eine reichhaltige Sammlung von 199 Nummern, in der das patriotische Lied und das Volkslied besonders berücksichtigt ist. Der Verfasser bestimmt das Buch für Nicht-Vollanstalten, und da diese über nicht so viel Männerstimmen verfügen wie die Vollanstalten, so sind die Chöre so gesetzt, daß zu ihrer

Ausführung drei Knabenstimmen und nur e i n e Männerstimme nötig sind; letztere bewegt sich durchweg in der Mittellage. Wenn W. Bünte im Vorwort sagt, „daß nichts schädlicher für die jungen Stimmen ist, als wenn sie in einer zu hohen oder zu tiefen Stimmlage singen müssen", so hat er zweifellos recht. In der Tat entstehen die meisten Stimm v e r bildungen durch die übermäßige Anstrengung, welche das Singen in einer unbequemen Tonlage ohne weiteres mit sich bringt; besonders trifft dies für die jungen Männerstimmen zu. Aus diesem Grunde hat die Auswahl von Originalkompositionen für gemischten Chor sehr vorsichtig zu geschehen, und es wird wohl oder übel oft nicht anders gehen, als daß man hier und da eine kleine Umlegung der Stimmen vornimmt; freilich darf dadurch weder die Melodie noch die Harmonie verletzt werden. Aber es ist besser, der Komposition eine k l e i n e Gewalt anzutun, als der jugendlichen Stimme eine g r o ß e. Bünte verzichtet nun von vornherein auf den Originalsatz, schließt sich aber demselben so viel als möglich an, und das ist ihm meist glücklich gelungen, wenn auch hier und da eine zu enge Stimmführung etwas störend wirkt und die Stimmführung selbst manchmal etwas sprunghaft ist. Immer singen die Stimmen in ihrer natürlichen Stimmlage und der Charakter des Stückes ist gewahrt. Allerdings ist da und dort der Satz ohne Not geändert. Z. B. in No. 65, Takt 2 und 3 könnte der Originalsatz getrost stehen bleiben; das große B können selbst die Männerstimmen der Realschulen schon singen und die Alt-Stimmen werden mit dem e i n e n kleinen g auch fertig werden. Die Änderung der Harmonie in Takt 13 kann ich nicht gutheißen, auch nicht die Führung des Alts über die Melodie in Takt 15. In No. 92 ist die Änderung von Takt 1 nicht nötig; da der Satz im *piano* erklingt, so kann der Alt das kleine g es b des Tenors ganz gut singen; ebenso bleibt in Takt 9 und 10 besser der Originalsatz bestehen. Und warum ist in dieser Nummer die gerade so wundervoll wirkende Strophe 4 weggeblieben, ohne die das Stück ein Torso ist? Etwa wegen der Harmonien in den ersten 9 Takten? Die lassen sich bei geschickter Umlegung der Stimmen schon überwinden; man muß den Jungen auch mal eine harte Nuß zu knacken geben, das macht ihnen Freude. Ich hab's erprobt. — Das Chor-Liederbuch ist in der zweiten Auflage erschienen, nachdem die erste Auflage verhältnismäßig schnell abgesetzt worden ist: Ein Beweis, daß das Buch Anklang gefunden hat. Möge die neue Auflage dieselbe Aufnahme finden.

Turgida vela! Liedersammlung, herausgegeben von der „Geselligen Prima" des Gymnasiums zu Gütersloh. Gütersloh. C. Bertelsmann. I u. 202 S. kl. 8°. 1 M., geb. 1,20 M.

Ein seltenes und etwas seltsames Unternehmen: An einer Schule empfindet man „den Mangel eines Liederbuches, das sich für den Gebrauch bei den geselligen Versammlungen der Prima wirklich eignet", — und da tritt — laut Vorwort — aus den Schülern der Prima ein Ausschuß zusammen und gibt ein solches Liederbuch heraus. Aber ob selten und seltsam, man kann sich darüber freuen; zeugt doch der Vorgang für echte, rechte Singefreudigkeit, und diese ist schließlich die Hauptsache, wenn der Gesang gedeihen soll. Und von solcher Singefreudigkeit ist auch das Büchlein durchdrungen. In einstimmigem Satze bietet es 194 Lieder, deren Auswahl den jungen Herausgebern alle Ehre macht. Jugendlust und Jugendmut klingt aus der Sammlung, Ernst und Frohsinn finden sich in glücklicher Mischung.

Es sind wirklich „nur gute, für Schüler geeignete Lieder" aufgenommen worden: Vaterländische Lieder, Volkslieder, Natur- und Wanderlieder, fröhliche Kommerslieder. Auch die Lesarten der Lieder sind fast durchweg gut; mit der von No. 5 und No. 13 bin ich allerdings nicht einverstanden. Auch habe ich schmerzlich manches Lied vermißt, z. B. die Volksweise „Prinz Eugen, der edle Ritter" und Mendelssohns „Nun zu guter Letzt". Trotz dieser kleinen Ausstellung aber bekenne ich offen, daß ich mich herzlich über das Büchlein gefreut habe. Viel Glück auf den Weg!

Berlin. Georg Rolle.

b) Einzelbesprechungen:

Deutsche Unterrichtsausstellung auf der Weltausstellung in Brüssel 1910.

I. Führer durch die Ausstellung. Kommissionsverlag der Weidmannschen Buchhandlung, Berlin. VIII u. 294 S. 2 M.

II. Guide. Librairie Weidmann, Berlin. VIII u. 297 S. 2 M.

III. Bibliothekskataloge. Handbibliothek für Höhere Schulen. Schülerbibliothek für Höhere Schulen. Bibliothek für Schulhygiene. Kommissionsverlag der Weidmannschen Buchhandlung, Berlin. 170 S. 2 M.

Der Führer durch die deutsche Unterrichtsausstellung, dessen Gesamtredaktion Prof. Dr. Heubaum besorgt hat, hat eine mehr als vorübergehende Bedeutung. Nicht nur die Ausstellungsgegenstände werden in ihm aufgeführt; es wird uns das innere Leben dargelegt, deren Zeugen die Gegenstände sind. Voran geht deshalb eine Einleitung von Professor Dr. Lehmann in Posen, welche darlegt, wie die Schulausstellung die Richtung veranschaulicht, welche die gegenwärtige Entwicklung des Schulwesens nimmt, und wie sie die Seiten hervorhebt, auf welchen Nation und Regierung zurzeit einen besonderen Wert legen, und die Fortschritte sichtbar macht, welche daraus entspringen. Fast jedem von den 23 Räumen ist, wo es angemessen erscheint, wiederum eine allgemeine Einleitung gewidmet, deren Verfasser meist die Einzelaussteller sind, deren Zahl an die 50 reicht, abgesehen von den vielen stillen Teilhabern, deren Namen nicht genannt sind. Dieser Führer steht in seiner Art einzig da; keine andere Nation hat auf der Ausstellung etwas Ähnliches aufzuweisen. Die deutsche Schulverwaltung kann stolz darauf sein und nicht am wenigsten die preußische, die neben der sächsischen und hamburgischen Schulbehörde am Werke gearbeitet hat. Ich habe die Pflicht, das zum Ausdruck zu bringen; denn die Jury, von der einen Teil zu führen ich die Ehre hatte, war neidlos in ihrer Anerkennung. Die Franzosen an der Spitze. Und Ausdrücke wie *important, précieux, ingénieux* u. ä. waren die Belohnung für den deutschen Fleiß, der in der Ausstellung und seinem Führer steckt. Wer die vielen Hundert Besucher der Ausstellung gesehen, die mit ernster Ruhe an der Hand des Führers die deutsche Ausstellung studierten, der mußte sich freuen, wie

die Brüsseler Ausstellung in ihrer etwas verlorenen Ecke, wo Deutschland bescheiden lagert, doch einen ganz anders gearteten Eindruck macht, als in ihrem Entree, wo die Brüsseler Kirmeß mit ihrem Lärm und gewinnbringendem Ulk den Besucher empfing und die Frage anregte, ob Weltausstellungen überhaupt noch ernst zu nehmen sind.

Die Übersetzung des Führers, vom Professor Lagarde in Berlin besorgt, ist uns als eine Höflichkeit an die französisch sprechenden Besucher der Ausstellung aus Belgien und Frankreich hoch angerechnet. Die Sprache des guide zu beurteilen steht mir nicht zu. Ich darf aber wohl berichten, daß M. Martel, inspecteur général de l'instruction publique aus Paris, mich versichert hat, daß die Übertragung einen vorzüglichen Stil zeige und einen so klaren Einblick gewähre in die aktuellen deutschen Schulverhältnisse, wie er ihn sonst noch nicht gefunden habe.

Auch die Kataloge haben viel Eindruck gemacht. Der von Direktor Dr. Stoewer in Berlin verfaßte Katalog der Lehrerhandbibliothek ist der erste in seiner Art und die Ausstellung einer Lehrerhandbibliothek war bisher auf Ausstellungen noch nicht geboten. Sie erregte allgemeine Bewunderung und sie verdient diese, weil sie auf der augenblicklichen Höhe der Schulwissenschaft und Schulpraxis steht. Ebenso verdient der Katalog der Schülerbibliothek und die ausgestellte Schülerbibliothek, deren Zustandekommen dem Direktor Dr. Johannesson in Berlin zu danken ist, hohes Lob. Von dauerndem Werte wird diese Arbeit sein, weil den Eltern der Schüler mit diesem Buche ein Werk in die Hand gegeben ist, das ihnen ein zuverlässiger Berater für Büchergeschenke werden kann. Eine Ergänzung wird der Katalog insofern noch bedürfen, als auch die katholische Jugendliteratur gerechte Berücksichtigung findet. — Der letzte Katalog — Schulhygiene — von Prof. Dr. Ficker-Berlin hat ebenfalls hohen Wert, weil er dafür sorgen will, daß unsre Schüler und natürlich auch die Lehrer alle recht gesund und munter bleiben. Wer den Raum für Schulhygiene (Raum No. 23) gesehen hat mit seinen vortrefflichen Schularztapparaten und unter hygienischen Gesichtspunkten die übrige Schulausstellung durchwandert hat, darf das Vertrauen hegen, daß wir auch in dieser Beziehung das beste wollen und schon sehr viel erreicht haben. Den Führer und die Kataloge darf man mit gutem Gewissen jeder Schule zur Anschaffung empfehlen. Den Neusprachlern wird der Guide eine ganz besondere Freude machen. Daß die Ausstattung der Verlagsbuchhandlung alle Ehre macht, wurde auf der Ausstellung allseitig neidlos anerkannt.

Berlin. A. Matthias.

Das griechische Unterrichtswesen. Unter Mitwirkung der Kgl. griech. Regierung herausgegeben. Leipzig 1910. Dürr'sche Buchh. 8°. VIII. u. 132 S. 4 M.

Der Dürrsche Verlag will in zwanglosen Heften über die Kultur und das Bildungswesen der Balkanländer unterrichten lassen und bringt als erste Nummer die Arbeit eines ungenannten sachkundigen Griechen. Das Büchlein ist sehr schön ausgestattet, und wenn man so beim Durchblättern die zahlreichen Abbildungen

prachtvoller Schulgebäude erblickt, möchte man gleich glauben, daß das griechische Unterrichtswesen vortrefflich bestellt sei. So liegt der Fall nun freilich noch nicht, aber immerhin ist ersichtlich, daß das Griechenvolk bestrebt ist, unter den Völkern des Orients an der Spitze der Zivilisation zu marschieren. Wir werden ja aus den folgenden Heften, falls sie erscheinen sollten, erfahren, inwiefern Bulgaren, Rumänen und Serben mit den Griechen um die Palme der „Bildung" ringen und wem der Preis gebührt. Hierbei sei aber eingeschaltet, daß solche Monographien rasch veralten, wogegen eine Zeitschrift über Dinge, die im Flusse sind, besser berichten könnte. Die Griechen sind zufolge ihrer geographischen Lage geborene Händler, Zwischenhändler zwischen Orient und Occident, das macht sie munter und beweglich und erklärt ihren Bildungstrieb. Und indem die reichgewordenen im ganzen Orient verbreiteten griechischen Händler den Wert der Bildung besonders schätzen gelernt haben, sind sie es auch gewesen, die die Mittel zu vielen Unterrichtsanstalten spendeten. Unbegreiflich ist aber, daß das Bildungsideal dieses Händlervolkes seinem Lebenszweck durchaus nicht angepaßt ist. Denn die höhere Bildung, die der Hellenenstaat in 39 Gymnasien seiner Jugend gewährt, ist klassisch, speziell altgriechisch, nicht realistisch. Vielleicht affektiert man damit die wenig begründete historische Tradition einer Nachkommenschaft der alten Hellenen. Der Verfasser erkennt den Fehler. Aus der Vorliebe der Regierung für die klassische Bildung „resultieren viele Unzukömmlichkeiten und Schäden". Die Vernachlässigung des Unterrichts in praktischen Fächern hat zur Überproduktion von Gebildeten beigetragen, ist wohl auch schuld daran, daß mehr als die Hälfte der rund 3000 Studenten in Athen zur juristischen Fakultät schwören, ist vielleicht auch die Ursache der politischen Unruhe des kleinen Griechenländchens. Zwar gibt es seit 1908 auch sechs Handelsschulen, aber die Schülerzahl 316 erscheint recht mäßig gegenüber den 20 627, die die Gymnasien im vergangenen Jahre besuchten. Gesagt muß auch werden, daß es wirklich e i n e Realschule gibt, das sogen. Varvakeion in Athen, dem die Aufgabe zufällt, auf das neben der Universität bestehende Polytechnikum vorzubereiten. Mit dem Besuch dieses Polytechnikums steht's indes auch nicht glorios: das Schuljahr 1907/08 sah noch kein volles Hundert Studierender. Über den Lehrplan der Gymnasien berichtet Verfasser leider sehr kurz und ohne nähere Angabe der Maturitätsforderungen, so daß man kein Urteil darüber gewinnt, wie weit die griechischen Gymnasien — hinter den unsrigen zurückbleiben. Denn die Reife für u n s e r e Hochschulen scheinen mir die dortigen Absolventen nicht zu besitzen.

Die Gehälter der Gymnasiallehrer, die promoviert sein müssen, bewegen sich zwischen 250 und 300 Drachmen monatlich, die der Direktoren zwischen 350 und 400.

Für die griechischen Mädchenschulen des Orients ist das auf privater Stiftung beruhende Arsakeion in Athen mustergültig geworden. Es war „die einzige Quelle, aus welcher die Griechen seit 60 Jahren ausschließlich die Frauenbildung geschöpft haben".

Auf die Volksschulen, die militärischen und noch einige andere Bildungsanstalten soll hier nicht weiter eingegangen werden.

Schöneberg. E. H o r n.

Bischoff, Leitfaden beim Unterricht in der Geschichte der christlichen Kirche, für evangelische Schulen vollständig umgearbeitet und fortgesetzt von D. Dr. Buchwald. 18. Auflage. Leipzig 1909. J. T. Wöller. VIII u. 141 S. 8°. 1 M.

Das Buch kommt nach meiner Ansicht für höhere Schulen nicht in Betracht, sonderlich nicht für Gymnasien. Dazu geht es zu wenig auf die tieferen Zusammenhänge in der Entwicklung der Kirche ein und behandelt manche Abschnitte zu dürftig, so z. B. die Bedeutung der Bettelorden. Es ist in 54 Paragraphen eingeteilt, die mit Überschriften versehen sind; § 1 trägt die Überschrift „Das religiöse Leben zu der Zeit Jesu Christi", § 54 „Die evangelische Kirche in der Neuzeit". Im Anhang enthält es eine kurze Übersicht über das Kirchenlied seit der Reformationszeit. Die mitgeteilten Tatsachen sind fast durchweg richtig. Doch finde ich in den Sätzen „So entstand die erste Christenverfolgung. Nero selbst ging mit gutem Beispiele voran" die Ironie unpassend. Ob Markus Aurelius gerade „als Anhänger der stoischen Philosophie, die ihn lehrte alles mit Gleichmut zu ertragen und sich durch nichts die Ruhe der Seele stören zu lassen, die Christen haßte wegen ihrer Begeisterung und ihres Todesmutes", ist mir zweifelhaft. Mir scheint in dieser Begründung ein Widerspruch zu liegen. Er wird sich verpflichtet gefühlt haben, ihnen als vermeintlichen Unruhstiftern und Feinden des Kaisertums entgegenzutreten. Hat Konstantin wirklich das Christentum zur „Staatsreligion" erhoben? (S. 16). Wenn es bei der Besprechung der Taufe heißt: „Christenkinder wurden schon seit dem 2. Jahrhundert bald nach der Geburt getauft", so kann die falsche Vorstellung entstehen, die Kindertaufe sei damals schon allgemein üblich gewesen. Der Stil hat hier und da kleine Unebenheiten, z. B. in der Häufung der Partizipia und in der falschen Anwendung des Pronomens „derselbe".

Münster i. W. Richard Gaede.

Des Schweizerchronisten **Ägidius Tschudi** Bericht Über die Befreiung der Waldstätte. Neu herausgegeben von Paul Meyer. München 1910. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). IV u. 53 S. kl. 4°. kart. 1,20 M.

Schon vor fünf Jahren veranstaltete E. von Sallwürk in seiner ganz unkritischen und unvollständigen „Quellensammlung zu Schillers Tell" (Karlsruhe, Gutsch) einen Abdruck der auf die Befreiung der Waldstätte bezüglichen Abschnitte aus Tschudis Chronicon Helveticum. Meyer bringt im wesentlichen dieselben Stücke, läßt aber seltsamerweise das Ende der Mörder König Albrechts, die Flucht Johanns von Schwaben in der Kleidung eines „Beghart-Bruders" nach Italien weg. Nach dem Vorwort, in dem er auf die Bedeutung Tschudis für Goethes und Schillers Tell hindeutet, möchte man annehmen, daß er mit seiner Ausgabe denselben Zweck verfolgt wie sein Vorgänger; doch scheint er auch an eine selbständige Lektüre dieser Abschnitte gedacht zu haben. Wäre es in jedem Falle nicht wünschenswert gewesen, eine knappe Darstellung des Lebens und der recht zweideutigen Persönlichkeit des Chronisten voranzuschicken und sein Verfahren etwas eingehender zu charakterisieren als durch ein kurzes Zitat aus Wyß? Der Abdruck des Textes leidet an nicht wenigen Nachlässigkeiten und Versehen, z. B. *Gefahr* und *Gewalt*

statt *Gfahr* und *Gwalt*, *bedacht* statt *beducht* (= beduhte), *zwischend* statt *zwüschend*, *war* statt *was*, *neben* statt *nebent*, *König* neben *Künig* usw.

Die Ausstattung des kleinen Buches durch den Verleger ist vortrefflich.

Schulpforta. Gustav Kettner.

Lermann, W., Altgriechische Plastik. Eine Einführung in die griechische Kunst des archaischen und gebundenen Stils. München 1907. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. XIII u. 231 S., 20 Tafeln. 4°. 25 M.

Zusammenfassende Arbeiten über größere Perioden der griechischen Plastik mit guten Abbildungen könnten wir noch eine ganze Reihe gebrauchen; auch über jüngere Perioden, denen weniger der Reiz des Neuen anhaftet. Sie könnten Bauglieder bieten für eine Geschichte der griechischen Plastik, die das Werk von Collignon in Deutschland ersetzen und in vieler Beziehung erneuern und verbessern würde. Solche Zusammenfassungen können nicht ganz originell sein. Lermann steht auf den Schultern eines so feinen Beobachters, wie Jul. Lange, und eines Gelehrten, wie A. Furtwängler. Dessen darf er sich rühmen; um so mehr, als das beste Kapitel und viel Einzelnes sein Eigen ist. Ich meine das vierte, das vom „Archaischen Lächeln" handelt. Seine Erklärung, die er aus der Technik herleitet, würde für jene alte Zeit von vornherein annehmbarer sein als ästhetische Deutungen, auch wenn sie nicht so gut begründet wäre.

Wie viele Probleme plastischer Darstellung in großen Zusammenhängen mit genauer Kenntnis von Denkmälern jeder Art behandelt werden, zeigen die Überschriften der Kapitel: I. Archaische Poroskunst. II. Darstellung der nackten männlichen Gestalt in der archaischen Kunst. III. Die bekleidete weibliche Gestalt in der archaischen Kunst. IV. Das „Archaische Lächeln". V. Darstellung des Haares an den männlichen Figuren der älteren griechischen Kunst. VI. Darstellung des Haares bei den weiblichen Figuren der älteren griechischen Kunst. VII. Die nackte männliche Gestalt in der Zeit des gebundenen Stils. VIII. Das Frauenbildnis in der Plastik des gebundenen Stils. IX. Reliefkunst der Griechen in der älteren Zeit. X. Griechische Giebelskulpturen. In dem Hauptkapitel, dem dritten, werden auch Beiträge zu wichtigen Problemen griechischer Malerei geliefert; die Farbreste an den Frauenstatuen, die wir dem Perserschutte verdanken, sind hier zum ersten Male genau untersucht worden — man staunt fast darüber, wenn man die Beliebtheit jener „Tanten" bedenkt, und wundert sich, daß keine Archäologin für alte Toiletten Interesse genug hatte. Auf zwanzig Tafeln sind die Muster in Farben wiedergegeben; sie werden in Wirklichkeit einmal weniger grell erschienen sein. Sie sind so reich, daß auch wohl Zeichenlehrer und Damen, die Stickmuster suchen, sie mit Vorteil ansehen können.

Schatten fehlen bei viel Licht in dem Buche natürlich nicht. Man könnte etwas Überschwang und eine gewisse Überschätzung der reinen Stilkritik finden, könnte das Gesuchte in der Darstellung und misslungene Ausdrücke tadeln und anmerken, daß manche Brücken, die von einem Werk zu einem anderen geschlagen werden, etwas leichtsinnig gebaut seien. Bei manch feiner Beobachtung über stilistische Zusammenhänge sind andere Vermutungen viel zu kühn bei dem vorhandenen Material, und vor allem sollte man nicht immer noch so sehr bestrebt sein,

Statuen in die Hände bestimmter, oft fast unbekannter Künstler zu schieben, und lieber von Kunstschulen als von Individuen sprechen. Über die Venus vom Esquilin z. B., über das Verhältnis des delphischen Wagenlenkers zu Onatas oder gar zum Künstler des Perikles-Kopfes, über den Meister des ludovisischen Thrones wird wenig Ansprechendes vorgebracht. Unerfreulich ist das Zitieren nach Museumsnummern, ohne andere Publikationen zu erwähnen, vielfach unbequem die Stellung des Bildes im Text.

Posen. C. Fredrich.

Herakleitos von Ephesos, Griechisch und Deutsch von Hermann Diels. 2. Aufl. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung. 12 Seiten „Einleitung", 83 Seiten Text, Übersetzung und Kommentar. 8°. geh. 3,20 M.

Das Buch erschien in erster Auflage 1901. Ich habe mich vergeblich bemüht, diese erste Auflage zum Vergleich mit der vorliegenden zweiten zu erhalten. Der Verlag besaß kein einziges Exemplar mehr. Der Verfasser selbst sagt über den Unterschied beider Auflagen, er habe in der neuen den kritischen wie den exegetischen Kommentar erweitert und die ganze Einrichtung der Schrift der seiner „Vorsokratiker" angepaßt.

Es ist für die Bedeutung der Schrift bezeichnend, daß auch nach dem Erscheinen der zweiten Auflage der „Vorsokratiker" (1906) das Bedürfnis einer neuen Auflage der Herakleitos-Monographie hervorgetreten ist. Allerdings hat der Verfasser den Wert der letzteren im Vergleich zum Herakleitos in den „Vorsokratikern" nicht bloß durch den Kommentar erhöht, sondern auch durch die als „Einleitung" bezeichnete schöne Abhandlung über Stil, Persönlichkeit und Philosophie des tiefen Denkers.

Die sonstige Einrichtung der Monographie: A) biographische und doxographische Berichte, B) eigentliche Fragmente nebst Übersetzung, C) Imitationen entspricht der der „Vorsokratiker". Wir erhalten also nach der „Einleitung" 1. die Berichte der Alten über Heraklits Leben, Schrift und Lehre, und zwar in der Urschrift ohne Übersetzung; 2. die Fragmente, und zwar a) echte (126 resp. 130), b) zweifelhafte, falsche und gefälschte (15); 3. Nachahmungen (aus 5 Schriften), nämlich a) aus Hippokrates de victu (Diätetik): 22, b) aus Hippokrates de nutrimento: 15, c) aus Skythinos von Teos Ἴαμβοι περὶ φύσεως: 2. d) aus Kleanthes: 1 und e) aus Lucian vitarum auctio: 1. Sämtlichen Fragmenten ist die Übersetzung beigefügt, auch den zweifelhaften, falschen und gefälschten, desgleichen den Imitationen außer denen aus Hippokrates de nutrimento, aus Skythinos, Kleanthes und Lucian. Der Text steht durchweg auf der linken, die Übersetzung auf der rechten Seite, der Kommentar fortlaufend unter Text und Übersetzung, sehr bequem für den Leser. Der Druck ist nirgends „augenmörderisch", wie der Verfasser selbst sich von der Menge des Petitdrucks in den „Vorsokratikern" ausdrückte (1. Aufl. 1903, Vorrede, S. VIII); er ist vielmehr tadellos, wie fast überall auch die der Offizin überlassene Orthographie und Interpunktion.

Die Übersetzung der Fragmente ist erneut einer sorgsamen Revision unterzogen worden, wie die mancherlei Abweichungen von der in den „Vorsokratikern"

zeigen. Ihr Grundzug den eigenartigen Stil Heraklits im Deutschen soweit möglich wiederzugeben, ist beibehalten: das Aphoristische und die gedankenvolle Kürze auf der einen Seite, das getragen Feierliche und Archaische auf der ändern Seite. Immer ist offenbar nach dem Grundsatz verfahren: So wörtlich wie möglich, so frei wie nötig. Dabei ist zu bedenken, daß Diels nicht für gebildete Laien, sondern für Fachleute übersetzt. Wer, wie z. B. Nestle in seinem auch trefflichen Buche „Die Vorsokratiker" (Verlag von Diederichs, Jena 1908) dem gebildeten Laien mehr Rechnung trägt, wird häufig eine freiere Übersetzung mit Recht für angebracht erachten. Bei Diels ist der öftere Gebrauch der deutschen Participia Präsentis, die gelegentliche Anwendung von altertümlichen Wörtern und Wendungen, wie „ansonst", „kreucht", „als welche", „und ob" (= wenn auch), das Simplex „bergen" für „verbergen", hie und da auch eine schwerfällige Konstruktion nicht im geringsten zu beanstanden. Daher nimmt sich freilich auch die Übersetzung der Worte οὐκ ἔστιν θνητῆς οὐσίας δὶς ἅψασθαι κατὰ ἕξιν (τῆς αὐτῆς) in dem schwierigen Frg. 91 „man kann . . . . nicht zweimal eine vergängliche Substanz in ihrer Individualität berühren" seltsam modern-philosophisch aus, so zutreffend die Übersetzung an sich auch ist.

Noch ein paar Bemerkungen zu einzelnen Fragmenten. No. 17: οὐ γὰρ φρονέουσι τοιαῦτα ⟨οἱ⟩ πολλοί, ὁκοίοις ἐγκυρεῦσιν, οὐδὲ μαθόντες γιγνώσκουσιν, ἑωυτοῖσι δὲ δοκέουσιν. Diels in den „Vorsokratikern" ohne οἱ: Denn viele hegen nicht solche Gedanken nach alledem, was ihnen begegnet, noch verstehen sie, wenn man sie belehrt; aber sie bilden es sich ein. — In der Monographie: Die meisten denken nicht solches, wie es ihnen gerade aufstößt, noch verstehen sie usw. — Ich schlage vor: Die meisten Menschen denken nicht nach über derartige Dinge, auf die sie stoßen, und gewinnen, trotz der Erfahrungen, die sie mit ihnen machen, von ihnen keine Erkenntnis, sondern bilden sich's nur ein.

No. 18: ἐὰν μὴ ἔλπηται, ἀνέλπιστον οὐκ ἐξευρήσει, ἀνεξερεύνητον ἐὸν καὶ ἄπορον. Diels: Wenn er's nicht erhofft, wird er das Unverhoffte nicht finden. Denn unerforschlich ist's und unzugänglich. — Ich schlage vor: Wenn man nicht die Hoffnung hegt — sc. den λόγος, das Weltgesetz, Gott zu finden —, so wird man auch nicht finden, worauf man nicht hofft, denn dann läßt es sich eben nicht erforschen und ist unzugänglich. — Ich muß da an Schiller in „Sehnsucht" denken: „Du mußt glauben (Du mußt wagen; denn die Götter leihn kein Pfand"), und an Jacobus I, 6 αἰτείτω δὲ ἐν πίστει.

No. 21: θάνατός ἐστιν, ὁκόσα ἐγερθέντες ὁρέομεν, ὁκόσα δὲ εὕδοντες ὕπνος. Dazu bemerkt Diels: „Salzlos, wenn nicht folgte: ὁκόσα δὲ τεθνηκότες ζωή, und Nestle setzt ζωή statt ὕπνος. Diels fährt fort: „Leben, Schlaf, Tod ist in der Psychologie die dreifache Leiter wie in der Physik Feuer, Wasser, Erde". Sehr schön, aber ob ein ὁκόσα δὲ τεθνηκότες ζωή folgte, wissen wir nicht. Ich halte die Worte so, wie sie dastehen, für echt heraklitisch, wie ich schon bei der Anzeige des Nestleschen Buches in der Wochenschrift für klassische Philologie, März 1909, No. 11 zu zeigen versuchte: „Alles, was wir mit wachem Geiste sehen, erkennen wir als nichtseiend, als Schein, als Tod; alles, was wir im Schlaf sehen, ist selbst Schlaf, nichtseiend, Schein. Tod und Schlaf sind Brüder. Alles ist wie Tod und wie Schlaf, nichtseiend, Schein, kein wahrhaftes Sein. Die γένεσις

ist fortwährendes Nichtsein = Tod oder = Schlaf. Ich sehe also keine Notwendigkeit zur Änderung des Überlieferten: Ἡράκλειτος θάνατον τὴν γένεσιν καλεῖ. Aber freilich, ob nicht ein Gegensatz zu diesem Gedanken den Worten voranging oder folgte? Denn die γένεσις ist dem Heraklit auch fortwährendes „Sein". — No. 28: δοκέοντα γὰρ ὁ δοκιμώτατος γιγνώσκει, φυλάσσει. καὶ μέντοι καὶ Δίκη [καταλήψεται ψευδῶν τέκτονας καὶ μάρτυρας. — Diels: Denn was der Glaubwürdigste erkennt, festhält, ist nur Glaubliches (in den „Vorsokratikern": „Glaubenssache"). Aber freilich die Lügenschmiede und ihre Eideshelfer wird doch auch Dike zu fassen wissen. — Da sind mancherlei Vorschläge zur Änderung des Textes gemacht; ich halte sie für unnötig. Was meint Heraklit? Die Dinge so erkennen, wie sie einem eben scheinen, und diese Erkenntnis festhalten, dabei kann man ein sehr braver Mann sein. Aber Lügen schmieden — wie Homer, Hesiod und andere, denn ihnen gilt das Wort — und sie als Wahrheit bezeugen, das ruft die Strafe der Dike selbst herbei. Und genau besehen, sagt das der Text: Die Dinge nach dem Schein erkennen und (diese Erkenntnis) festhalten, das tut der Bravste; aber fürwahr sogar die Dike wird die fassen, die Lügen schmieden und sie (als Wahrheit) bezeugen.

No. 34: . . . . . κωφοῖσιν ἐοίκοτες . . . . Diels: Sie sind wie die Tauben. Warum hat Diels im Unterschied von der Übersetzung in den „Vorsokratikern" jetzt „die Tauben" statt „Taube" geschrieben?

No. 40: πολυμαθίη νόον ἔχειν οὐ διδάσκει· Ἡσίοδον γὰρ ἂν ἐδίδαξε καὶ Πυθαγόρην αὖτίς τε Ξενοφάνεα καὶ Ἑκαταῖον. Diels: Vielwisserei lehrt nicht Verstand haben. Sonst hätte Hesiod es gelernt und Pythagoras, ferner auch Xenophanes und Hekataios. — An sich eine ganz klare und zutreffende Übersetzung. Aber Heraklit setzt zweimal διδάσκειν, und sowohl für οὐ διδάσκει wie für ἂν ἐδίδαξε ist πολυμαθίη Subjekt. Warum an zweiter Stelle das Subjekt aufgeben und aus „lehren" „lernen" machen? Diels übersetzt doch sonst so wörtlich wie möglich. Also: Vielwisserei lehrt nicht verständig sein; sonst hätte sie es den Hesiod gelehrt usw.

No. 50: οὐκ ἐμοῦ, ἀλλὰ τοῦ λόγου ἀκούσαντας ὁμολογεῖν σοφόν ἐστιν ἓν πάντα εἶναι. Diels: Habt ihr nicht mich, sondern mein Wort (Gesetz) vernommen, ist es weise zuzugestehn, daß alles eins ist. — In den „Vorsokratikern" steht „das Wort" für „mein Wort (Gesetz)". Die Übersetzung des Wortes λόγος macht bei Heraklit bisweilen Schwierigkeiten, weil er es manchmal in dem gewöhnlichen Sinn, öfter aber in der gerade dem Heraklit eigenen Bedeutung setzt, nach der es gleich in den ersten Fragmenten von Diels mit „Weltgesetz", „Gesetz" wiedergegeben ist. Grundsätzlich hält aber Diels an der Übersetzung „Wort" fest. „Man muß," sagt er sehr richtig, „wegen der Bedeutung des Logos für die christliche Welt bei der nicht ausreichenden Übersetzung „Wort" stehen bleiben. Auch in Frg. 50 ist nun natürlich mit „mein Wort (Gesetz)" gemeint: Das von mir gefundene und aufgestellte „Weltgesetz". Aber mißverständlich kann das „mein" doch sein, und ich ziehe das einfache „das Wort" in den „Vorsokratikern" vor: τοῦ λόγου = das Wort, τοῦ deiktisch = jenes Wort, jene Lehre vom λόγος, vom Weltgesetz, in welchem πάντα ἕν alles Einheit ist. Also: Weisheit ist's, zuzugeben, daß alles eins ist, nicht weil ihr das von mir hört, sondern von jenem Logos (vom Weltgesetz, von der Weltvernunft selbst).

No. 67: ὁ θεὸς ἡμέρη εὐφρόνη, χειμὼν θέρος, πόλεμος εἰρήνη, κόρος λιμός. Alles ist hier asyndetisch. Diels ahmt es nach, nur zuletzt nicht: Gott ist Tag Nacht, Winter Sommer, Krieg Frieden, Überfluß und Hunger. Dieses „und" darf aber nur vor „Überfluß" stehn, am besten fehlt es ganz.

No. 87: βλὰξ ἄνθρωπος ἐπὶ παντὶ λόγῳ ἐπτοῆσθαι φιλεῖ. Diels: Ein hohler Mensch pflegt bei jedem Wort starr dazustehen. λόγος steht hier natürlich nicht in seiner philosophischen Bedeutung. Wir brauchen also nicht bei der Bedeutung „Wort" stehen zu bleiben. Und es muß doch ein besonderes Wort sein, bei dem der Tölpel ganz außer Fassung gerät. Ich meine, λόγος ist hier etwa „Vernunftsatz". Ein hohler Kopf pflegt bei jedem Vernunftsatz wie ein Stock dazustehen. — Nestle recht hübsch: Ein dummer Mensch pflegt bei jeder Äußerung der Stimme der Vernunft paff zu sein.

No. 107: κακοὶ μάρτυρες ἀνθρώποισιν ὀφθαλμοὶ καὶ ὦτα βαρβάρους ψυχὰς ἐχόντων. Diels: Schlimme Zeugen sind Augen und Ohren den Menschen, wenn (in den „Vorsokratikern": sofern) sie Barbarenseelen haben. — Er bezieht also ἐχόντων offenbar auf ἀνθρώποισιν; ebenso in der Anmerkung: „wenn (oder weil) sie Barbarenseelen haben, d. h. Seelen, welche die Aussagen der Sinne nicht richtig deuten und kontrollieren können". Auch Nestle folgt dieser Auffassung: Auge und Ohr sind für die Menschen schlechte Zeugen, wenn sie kein feines Seelenleben haben. — Grammatisch aber ist diese Beziehung sehr hart, besonders in einem so kurzen Satze. Nur im Notfalle möchte ich sie annehmen. Ein solcher scheint mir aber nicht vorzuliegen. Ich nehme ἐχόντων als gen. subj. zu ὀφθαλμοὶ καὶ ὦτα und übersetze: Augen und Ohren derer, die Barbarenseelen haben, sind für die Menschen schlechte Zeugen.

Doch genug. Abgesehen von einzelnen Fragmenten oder Stellen, die noch immer der Aufhellung bedürfen, ist auch die Sprache Heraklits nicht mehr so dunkel, wie sie früher erschien. Was aber den Inhalt seines Philosophierens betrifft, so erklärt Diels in der „Einleitung" seiner Monographie mit Recht: „Unter den Vorsokratikern ist fast kein einziger, der so gut bekannt und erkannt wäre" als Heraklit. Diese „Einleitung" nun gehört zu dem Wertvollsten und Schönsten, was über Heraklit geschrieben ist. Sie ist inhaltlich wie stilistisch meisterhaft. Was der Verfasser hier sagt über den Stil, die Persönlichkeit, den Inhalt, den Gehalt und die Wirkung der Philosophie des Heraklit, auch über den historischen Untergrund, auf dem dieser geniale Philosoph erwächst und wirkt, das alles ist köstlich; man muß es wieder und wieder lesen.

Groß-Lichterfelde bei Berlin. Gottlieb Leuchtenberger.

Hoffmann, Georg, Fort mit dem griechischen Sprachunterricht! Dresden-Blasewitz 1909. R. von Grumbkow, Hof-Verlag. 38 S. 0,75 M.

Ein grober und plumper Scheltbrief aus dem Lager der Ἑλληνομάστιγες, gespickt mit demagogischen Ausfällen gegen unsere staatlichen Einrichtungen, voller Oberflächlichkeiten, Übertreibungen und Schiefheiten. Schon der Titel steht im Widerspruche zu dem, was der Verfasser — nicht beweist, sondern verlangt (S. 15): „Fort mit dem zeitraubenden Studium toter Sprachen!", und auch das Lateinische erhält ausdrücklich öfter (S. 22; 33; 35) seinen *coup d'âne*. Also: Fort mit dem

Gymnasium! wäre das aufrichtigere Feldgeschrei. Gar wunderlich ist es zu lesen, für was alles der Verfasser ausgerechnet die griechische Grammatik verantwortlich macht: selbst die falschen Diagnosen der Ärzte schiebt er ihr in die Schuhe. Das πρῶτον ψεῦδος seiner sogenannten Beweisführung ist nämlich, daß er dem Gymnasium imputiert, an der griechischen Sprache „Logik" lehren zu wollen, wozu sie sich ja freilich schließlich wie jede Sprache eignet — denn „Die Sprache ist der menschliche Geist in Aktion" —, aber doch ihrem ganzen Betriebe nach nicht so wie die lateinische; *chaque leçon de latin*, sagt denn auch Fouillée, *est une leçon de logique*. Was nun aber der Verf. bei den auf dem Gymnasium vorgebildeten Ständen vermißt, logisches Denken, mangelt seiner Kritik auf jeder Seite; dazu richten sich seine Vorwürfe zum Teil an eine falsche Adresse, indem er von der Schule verlangt, was die Universität leisten sollte. Das von ihm befürwortete vertieftere und umfassendere Studium der Naturwissenschaften wird allerdings schwerlich das goldene Zeitalter der Menschheit heraufführen, sintemalen der Mensch nicht vom Brot allein lebt: das naturwissenschaftliche Zeitalter, dem nicht ein den Tagesinteressen zunächst abgekehrter Humanismus die Wage hielte, würde ein Zeitalter roher Macht und krasser Selbstsucht sein. Seit 1900 gilt übrigens für das Gymnasium weniger denn je das *cogite intrare*; wessen Wahl aber einmal auf diesen Bildungsweg gefallen ist, darf bei einem Mißerfolg nicht über die Unangemessenheit des Lehrstoffes witzeln (S. 33). Der „Lernunmut" der Schüler ist durchaus keine Spezialität der „Gelehrtenschule" und kommt meist auf Rechnung des Wie, nicht des Was des Unterrichts. Unter seinen Autoritäten nennt der Verf. auch Friedrich den Großen; ich empfehle ihm die Lektüre von J. B. Meyers Friedrichs des Großen pädagogische Schriften und Äußerungen, aus denen ich ihm gleich einiges ausschreiben will. In des Königs Schreiben an Zedlitz heißt es (S. 168): „ Lateinisch müssen die jungen Leute auch absolut lernen, davon gehe ich nicht ab . . ; wenn sie auch Kaufleute werden oder sich zu was Anderm widmen, wie es auf das Genie immer ankommt, so ist ihnen das doch allezeit nützlich und kommt schon eine Zeit, wo sie es anwenden können . . . Das Lateinische nach den *Autoribus classicis* muß mit den jungen Leuten durchgegangen werden und die Lehrer und Professores müssen das Lateinische durchaus wissen, sowie auch das Griechische, das sind die wesentlichsten Stücke mit, daß sie das den jungen Leuten recht gründlich beibringen können." Ebenda (S. 170): „Vom Griechischen und Lateinischen gehe ich durchaus nicht ab bei dem Unterricht in den Schulen." In dem „Briefe über Erziehung" (S. 222) lesen wir: „Man bemerkt mit Bedauern, daß das Studium der griechischen und lateinischen Sprache dort (der König spricht von den Universitäten zu Halle und Frankfurt a. O.) nicht mehr so in Ansehen steht wie früher". An Voltaire schreibt Friedrich (S. 327): „Der Geschmack wird sich in Deutschland nur durch ein durchdachtes Studium der klassischen Autoren, der griechischen wie der römischen und französischen, verbreiten." In der Schrift über die deutsche Literatur heißt es (S. 269): „Die jungen Leute lernen heute das Griechische fast gar nicht, und wenige von ihnen nur so viel Latein, als zu einer mittelmäßigen Übersetzung der Werke von den großen Männern aus dem Zeitalter des Augustus nötig ist. Gleichwohl sind diese Alten die vollströmenden Quellen, aus denen die Italiener, die Franzosen und die Engländer, die uns voran sind, ihre

Kenntnisse geschöpft haben; sie haben sich, soviel sie konnten, nach jenen großen Männern gebildet." — Übel steht es dem Verf. an, sich über das „fürchterliche Deutsch" der Juristen aufzuhalten, da sein Stil an nicht wenigen Stellen zu beanstanden und seiner Rede Sinn oft dunkel ist. Z. B. S. 18 steht: „den *corpus juris*" (vgl. das lex Heinze); S. 10: „jeder, ohne mit einem Reifezeugnis versehene junge Offizier;" S. 35: „daß aber die Überschätzung der Erlernung der altgriechischen Sprache — auch der lateinischen —, die Annahme, daß die sogen. humanistische Bildung eine für die heutige Zeit noch geeignete und die beste „Allgemeinbildung" sei, haben viele einsichtige Deutsche als Irrtum erkannt." Den Düwel ook, wat will de Kirl? — seggt Fritz Reuter.

Berlin. E. Grünwald.

Frey, Jos., Lateinisch-Deutsches Wörterbuch für den Schulgebrauch. Münster i. W. 1909. Aschendorffsche Buchhandlung. VIII u. 654 S. 8°. 6 M.

„Das Buch beschränkt sich auf die durch die Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen 1901 für das Gymnasium bestimmten Schriftsteller." Läßt man diese Beschränkung gelten — ich kann mich, wie ich bei früherer Gelegenheit schon hervorhob, nicht damit befreunden*) — so darf das Buch als wohlgelungen bezeichnet werden. Verf. hat besonders darauf Bedacht genommen, anzudeuten, wie der mannigfache Gebrauch eines Wortes aus der vorangestellten Haupt- oder Grundbedeutung herzuleiten ist. Er will so den Schüler gewöhnen, von der Grundbedeutung aus das Verständnis der jeweiligen Stelle sich zu erschließen; so werde ihm auch eine Vorstellung von dem Charakter jeder der beiden Sprachen, von den verschiedenen Mitteln, die sie anwenden, am lebhaftesten vermittelt. Da das Buch gründlich durchgearbeitet und die einzelnen Artikel übersichtlich angeordnet sind, wird dieser durchaus löbliche Zweck auch, soviel am Buche selbst liegt, erreicht werden können.

Ich stimme dem Verf. völlig bei, wenn er Sparsamkeit in der Angabe etymologischer Dinge für ein Schüler-Wörterbuch als das Richtige ansieht.

Was die Eigennamen betrifft, so sind manche Angaben genauer als in andern, kürzlich vor mir an dieser Stelle besprochenen Wörterbüchern. Immerhin empfiehlt sich eine Durchsicht für eine zweite Auflage. Die Vindelici werden als Germanen bezeichnet, während es Kelten waren; nicht Treviri, sondern Treveri war als ursprüngliche Form voranzusetzen (dazu Sing. Trever); Danuvius, nicht Danubius ist ältere Form. Während Tacitus' Germania, 1. Teil, besser als anderswo bedacht ist (doch ist Tamfana statt Tanfana vorzuziehen, Asciburgium-Asberg, nicht Asburg, Hercynius saltus neben Herc. silva zu setzen, Vandilii ursprünglicher als Vandali), kommen manche Namen des 2. Teiles zu kurz; es fehlen z. B. Aravisci, Cugerni, Eudoses, Marsigni u. a,; der in Kap. 42 genannte Marobodduus ist aufgeführt, dagegen nicht der

*) Von allem andern abgesehen, schon deshalb nicht, weil doch auch außerhalb des Kanons Lektüre zulässig ist; und gerade bei der jetzt glücklicherweise in Fluß gekommenen freieren Bewegung auf der Oberstufe ist die oben bezeichnete Fesselung des Gesichtskreises um so schmerzlicher empfindlich.

eben dort vorkommende Tudrus. Abgesehen von solchen Einzelheiten ist die Ausführung überaus sorgfältig und genau. Auch der Druck ist klar, nicht zu enge und fehlerfrei.

Düsseldorf. Franz Cramer.

Teichmüller, F., Das Nichthorazische im Horaztext. Erstes Stück: Das Nichthorazische in den Epoden. Verlag für Literatur, Kunst und Musik. Leipzig 1908. 91 S. gr. 8°. geh. 3 M., geb. 4 M.

Der Verfasser ist der Meinung, daß die Ausstellungen, die selbst die radikalsten Kritiker wie Peerlcamp und Lehrs an dem Texte des Horaz gemacht haben, weit hinter dem Bedürfnisse zurückbleiben. Da er nun glaubt, daß der urkundliche Wert der Textüberlieferung auf sehr schwachen Füßen stehe, so hält er es für die Pflicht der Wissenschaft, den Dichter von dem Wust, unter dem er verschüttet liege, zu befreien. Zu diesem Zwecke sucht er zunächst die Kennzeichen des Echthorazischen festzustellen. Aus der hohen Achtung, welche die Erzeugnisse des Dichters bei den urteilfähigsten und höchstgestellten Zeitgenossen besessen haben, aus des Dichters eigenem geläuterten Kunstgeschmacke und seiner theoretischen Einsicht, aus dem Tadel, den bei ihm minderwertige Hervorbringungen anderer Dichter finden, sowie aus dem hohen Selbstgefühl, mit dem er von seinen eigenen Leistungen spricht, schließt Teichmüller, daß diese Leistungen auch dementsprechend gewesen sein müssen. Gediegenheit, Einfachheit und Klarheit müsse man daher von dem Texte des Dichters erwarten, und was diesen Forderungen nicht entspreche, sei als nichthorazisch auszuscheiden.

Und nun unternimmt er es, zunächst bei den Epoden, alles, was andere vor ihm an den Worten des Dichters getadelt haben, zusammenzustellen und außerdem nach eigenem Urteil eine große Anzahl von Stellen als unlogisch, geschmacklos, unpoetisch, sprachwidrig zu bezeichnen. Liest man diese schwarze Liste, so hat man den Eindruck eines auf die Spitze getriebenen Subjektivismus, bei dem von Wissenschaftlichkeit nicht mehr die Rede sein kann. Es ist wieder das alte Lied, nur noch gellender, als wir es schon früher vernommen haben: Man macht sich ein stark subjektiv gefärbtes Bild des Dichters zurecht, und was diesem Bilde nicht entspricht, wird ohne Gnade gestrichen. Aber das Unbegreiflichste kommt doch noch erst: Ein Anhang enthält den neuen Text des verbesserten Horatius, zunächst allerdings nur die Epoden. Hier feiert die unhistorische Verbesserungswut wahrhaft blutige Orgien. Wirklich, man muß es schwarz auf weiß vor Augen haben, um es zu glauben, was hier an den willkürlichsten Veränderungen, Umstellungen und Auslassungen geleistet wird. Sollte es wirklich harmlose Gemüter geben, die dergleichen Belustigungen des Verstandes und Witzes ernst zu nehmen vermögen?

Ein zweiter Anhang enthält, auf engen Raum zusammengedrängt, eine ziemlich große Anzahl meist recht gewagter Konjekturen zu den Oden und Sermonen.

Halberstadt. Ludwig Ehrenthal.

Ch. Guerlin de Guer, Comment écrivent nos fils et nos filles, causeries et conseils. Paris 1909. Henry Paulin et Cie. 57 S. 8°. 1 franc.

Ein an Gedanken reiches Schriftchen, das in seinem bescheidenen Auftreten

allgemeines Interesse zwar nicht für sich heischt, aber in hohem Grade verdient. Besonders wird es den Lesern dieser Monatschrift eine anregende Stunde bereiten: liegt es doch vielen unter ihnen ob, die männliche und weibliche Jugend in der Kunst anzuleiten und zu fördern, sich in der eigenen oder wohl gar in einer fremden Sprache schriftlich auszudrücken. Der Verfasser, der am Gymnasium der alten Universitätsstadt Caen unterrichtet, ist ein gründlicher und geistvoller Kenner der Seelen seiner Schüler, und nicht bloß seiner, sondern auch unserer. Aus seinen Darlegungen ergibt sich nämlich die Gewißheit, daß diese Schülerseelen, ob sie sich nun an normannischen Felsenufern oder auf märkischem Sande in ihrer Leiblichkeit tummeln, dieselben Vorzüge besitzen und zu denselben oder ganz ähnlichen Fehlern neigen. Mehr als tausend Aufsätze, die von Schülern oder Schülerinnen im Alter von zwölf bis siebzehn Jahren herrührten, hat der Verfasser durchgeprüft und dann erst seine Betrachtungen niedergeschrieben. Es kam ihm aber nicht darauf an, eine möglichst reichhaltige Sammlung von Schülerfehlern anzulegen, wenn auch die wohlausgewählten Proben, die er aus seinen reichen Schatzkammern spendet, recht belehrend sind, vielmehr besitzt er jene echtfranzösische Liebe, ja *passion des idées générales*, die aus der Fülle einzelner Beobachtungen sich in glücklichster Weise zu allgemeinen Sätzen emporzuschwingen versteht.

Pour l'écolier qui veut écrire, la haine du barbarisme est le commencement de la sagesse. Als erste Gruppe der *barbarismes* werden Verstöße gegen die Flexion behandelt. Da wird es manche Lehrer, die an deutschen Schulen französische Verba einzuüben haben, sanfter stimmen, wenn sie hören, daß sogar *des Français de France* Formen bilden und in wohlüberlegten Arbeiten niederschreiben wie *je concevois, il s'enquérit, elle a revêti, nous courirons, ils parcourissent, il s'asseya, je riai, je m'enfuyai.* Der Sprachforscher aber wird an diesen kecken Analogiebildungen seine helle Freude haben.

Die Erläuterungen zu den amtlichen französischen Lehrplänen preisen *l'enseignement des règles grammaticales par l'usage. Le professeur ne doit manquer aucune occasion de faire constater aux élèves qu'ils les appliquent instinctivement.* Unser Verfasser erlaubt sich dazu in aller schuldigen Ehrerbietung die Bemerkung: *La théorie est séduisante, mais elle repose sur une connaissance incomplète de la psychologie scolaire. La majorité des élèves n'appliquent pas les règles, ils les violent „instinctivement".*

L'orthographe est une des conquêtes de la science au siècle dernier. Ni Voltaire ni Racine n'auraient été reçus au baccalauréat; que dis-je? le brevet simple leur eût été fermé. Orthographier décemment est devenu le premier mot de la civilité puérile et honnête. Beneidenswerter Racine! Glücklicher Voltaire! Und eures Glückes hat sich die ganze europäische Kulturwelt bis in das 19. Jahrhundert hinein erfreut. Da richtete sich noch die ganze geistige Kraft auf den Inhalt des Gedankens und auf seine Form d. h. seine künstlerische Form, während jetzt zum mindesten in den Schulen von Lernenden und Lehrenden ein erheblicher Teil dieser Kraft durch die Schreibung verbraucht, ja vergeudet wird. Schließlich ist jede Orthographie ja doch nur eine Kakographie und hat mit dem Wesen der Sprache und dem Wesen des Gedankens wenig oder nichts gemein, selbst dann nicht, wenn sie so vollkommen und gemeinverständlich wäre wie die musikalische Notenschrift, die physikalischen

und chemischen Formeln oder die Zahlzeichen, die Bezeichnungen der algebraischen Analysis und die Symbole der Infinitesimalrechnung, was sie aber weder ist noch je werden wird.

Lorsque le petit nombre seul écrivait, ce petit nombre écrivait bien. Aujourd'hui que tout le monde écrit, tout le monde écrit mal. Dieses strenge, aber gerechte Urteil, das der Verfasser zwar nur über das heutige Französisch fällt, gilt in gleicher Weise von allen modernen Kultursprachen: *Le style s'encanaille, se relâche et se déforme.* Gegen dieses *nivellement par en bas*, das die Sprache als Kunst wegzuschwemmen droht, sollte die Schule einen unübersteigbaren Damm errichten. Erfüllen die höheren Schulen immer und überall diese Pflicht? Und was leisten die höchsten Schulen, die Universitäten und Akademien, in den verschiedenen Ländern auf diesem Gebiete?

Gleichweit von übertriebenem Purismus und von geschraubter Geziertheit entfernt, bestrebe sich die Schule, *au lieu d'abaisser le style de l'écolier jusqu' à la langue de tout le monde, de l'élever au contraire jusqu'à la langue du plus petit nombre. — Nous prions nos élèves de ne pas écrire comme ils parlent; nous nous efforçons de leur montrer qu'il y a un abîme entre la langue de la conversation et le style proprement dit. Cet abîme a existé dans toutes les langues et dans tous les temps. Si la langue du XX^e siècle tend à le combler, notre tâche est de l'élargir, et nous n'y manquerons pas.*

Steglitz. Ernst Weber.

Fustel de Coulanges, Der antike Staat. Studie über den Kultus, das Recht und die Einrichtungen Griechenlands und Roms. Autorisierte Übersetzung von Paul Weiss. Mit einem Begleitwort von H. Schenkl. Berlin und Leipzig 1907. Dr. Walther Rothschild. XI u. 479 S. Groß-Imperial-Format. 12 M. (geb. 14 M.)

Die Besprechung eines übersetzten Buches wie die der Cité antique von Fustel de Coulanges kann sich eigentlich nur auf die Übersetzung beziehen, denn das Werk selbst ist 45 Jahre alt, in achtzehn Auflagen erschienen und ein geschätztes Glied der französischen Nationalliteratur geworden.

Die Übersetzung von P. Weiss ist anzuerkennen, wenn man bedenkt, wie schwer oder beinahe unmöglich die vollkommene Übertragung eines französischen Originals ist, aber sie steht nicht so hoch, wie sie stehen könnte. Ausdrücke, besonders wissenschaftlicher Art, sind nicht immer richtig erfaßt, und das Deutsch läßt im Satzbau und sogar in der Grammatik zuweilen die fremde Sprache merken. In dem Beibehalten der Art, antike Schriftsteller zu zitieren (z. B. Titus-Livius, Aulus-Gellius), ist die Pietät zuweit getrieben, auf die Schreibung der Eigennamen nicht genug geachtet worden; deutsche, lateinische, griechische Formen gehen bunt durcheinander. Erschreckend zahlreich sind die Druckfehler, vor allem in den griechischen Zitaten; die lange Liste am Ende des Buches erschöpft sie bei weitem nicht. Die Ausstattung ist gut — zu gut, denn die Übersetzung ist viel teurer als das Original geworden, und der Verleger arbeitet so seinen eigenen Absichten, das Buch weiteren Kreisen in Deutschland bekannt zu machen, entgegen.

Die Berechtigung einer Übersetzung hat H. Schenkl in einem Vorwort verteidigt. Mit Recht, das Werk verdient gelesen zu werden; trotzdem ist es in

französischem Gewande in Deutschland nicht sehr verbreitet gewesen. Das kann die Übersetzung ändern. Ob sie es tun wird, ist eine andere Frage, und ich möchte sie fast verneinen. Erklären ließe sich das.

1864 erschien die Cité antique zum erstenmal und machte Aufsehen. Neu oder neu gefaßt war der Gedanke, auf dem sie aufgebaut ist. Fustel de Coulanges gibt ihn an (S. 3): „Der Vergleich zwischen den Glaubenslehren und den Gesetzen zeigt uns, daß eine einfache Urreligion (die auf dem Totenkultus und der Verehrung des häuslichen Herdes beruht) das griechische und das römische Familienwesen begründet, die Heirat und die väterliche Autorität eingeführt, den Rang der Verwandtschaft bestimmt und das Eigentums- und Erbrecht geheiligt hat. Diese selbe Religion hat, nachdem sie die Familie erweitert und ausgedehnt, eine noch größere Vereinigung — den Staat — geschaffen und hat dort, so wie in der Familie, geherrscht. Alle Einrichtungen und das ganze Privatrecht der Alten rühren von ihr her. Aus ihr schöpfte der Staat seine Grundsätze, seine Gebräuche, seine Ämter." Dieser Gedanke ist bewunderswert ausgeführt, konsequent bis zum Äußersten. Ein Werk lag vor, das durch Sprache, Gedanken, Darstellung bezauberte. Bis 1879 erlebte es sieben Auflagen, dann wurde es unverändert immer wieder abgedruckt. In Deutschland kann es nicht ebenso beliebt werden. Inhaltlich ist es zum Teil veraltet; der Verfasser setzt die Entwicklung in Griechenland und Italien zu sehr gleich, gibt sich zu gläubig den alten Sagen gegenüber und erscheint in vieler Hinsicht uns wie manchen seiner Landsleute unwissenschaftlich. Daß antike Schriftstellernotizen so, ohne Rücksicht auf ihr Alter und ihre Herkunft, nicht benutzt werden dürfen, lernt man früh, und es müßte geradezu davor gewarnt werden, denn nicht jeder ist ein Fustel de Coulanges, der trotz vieler Irrwege so oft Richtiges erreicht. Der Übersetzer bedauert in einem Nachwort (S. 477), nicht Zeit gefunden zu haben, durch wissenschaftliche Anmerkungen das Buch gewissermaßen auf die Höhe moderner Forschung zu heben. Es ist sehr gut, daß er sie nicht fand. Die Anmerkungen wären sehr umfangreich, durch Polemik sehr unerfeulich geworden; es wäre dann besser, ein neues Buch zu schreiben. „Der antike Staat" muß als unverändertes Ganzes, als ein Buch von historischem Wert genossen werden und kann so genossen werden, denn ein erfreuender großer Zug geht durch das ganze Werk, und im einzelnen findet sich eine Fülle des Richtigen und Schönen. Es ist lesenswert trotz der Unvollkommenheiten, die dem Verfasser anhafteten, und wird trotz der Mängel der Übersetzung auch in deutscher Sprache lesenswert bleiben.

Posen. C. Fredrich.

Bibliothek der Geschichtswissenschaft. Herausgegeben von Professor Dr. Erich Brandenburg.

Deutsche Kaisergeschichte in der Zeit der Salier und Staufer von Karl Hampe, o. Prof. in Heidelberg. Leipzig 1909. Quelle & Meyer. VIII u. 269 S. 8°. geh. 3,60 M., geb. 4 M.

Die handlichen Bände der von E. Brandenburg geleiteten „Bibliothek der Geschichtswissenschaft" sollen unter Ausschaltung der unwichtigen Einzelbegebenheiten die wichtigsten Tatsachen und Zusammenhänge der Geschichte in knapper,

ansprechender Darstellung bringen für den Studierenden, insbesondere den Examenskandidaten, für den Lehrer zur Vorbereitung für den Unterricht, endlich für jeden Gebildeten, der seine geschichtlichen Kenntnisse erweitern und vertiefen will. Diesen verschiedenen Zwecken gerecht zu werden, erfordert von den Mitarbeitern gründliche Sichtung und sorgfältige Verarbeitung des Stoffes. Strenge Wissenschaftlichkeit ist selbstverständliche Voraussetzung. Je größer die Fülle der Ereignisse und ihre Bedeutung „während der Hochblüte des deutschen Mittelalters" ist, desto schwieriger gestaltet sich die Aufgabe für den Darsteller. Um so mehr verdient die Beschränkung auf das Notwendige und Entscheidende Anerkennung Dem Leser soll kein Gesamtbild der deutschen Geschichte jener Epoche geboten werden, keine Darstellung der Entwicklung des Kulturlebens, der Wirtschaft, der Verfassung, sondern „deutsche Kaisergeschichte" der salischen und staufischen Zeit mit ihren gewaltigen Ideen, Kräften und führenden Persönlichkeiten. Wie der Geschichtschreiber diese mit ruhig prüfendem Blicke in Wesen und Wirken erkennt, so zeichnet er sie in festen Zügen hin, aber mit wohltuender Wärme, die bei aller Sachlichkeit den Historiker beseelen darf und soll. Mag der kritische Beschauer von seinem Standpunkte aus die Auffassung des Darstellers da und dort für nicht berechtigt halten, diesen oder jenen Strich anders wünschen, im ganzen wird er die Gediegenheit der Leistung schätzen und würdigen. Lehrer und Studierende aber werden aus der Arbeit reichste Belehrung und Anregung erhalten. Mit Geschick sind knapp die wichtigsten wissenschaftlichen Streitfragen berührt und die einschlägige Literatur bezeichnet. Die kurzen Vorbemerkungen über die Geschichtsquellen der behandelten Periode und das Namenverzeichnis werden dem Leser willkommen sein. Ein so gutes Buch, wie das vorliegende, empfiehlt sich selbst.

Münster. S. Widmann.

Winkelmann, A., Handbuch der Physik. Zweite Auflage. Leipzig 1909. J. A. Barth. Band II: Akustik. X u. 714 S. Mit 367 Abbildungen. 25 M., geb. 27 M. Preis des Gesamtwerkes brosch. 220 M., geb. in 7 Bänden 234 M.

Nachdem durch das Erscheinen des zweiten der 7 Bände diesem Monumentalwerke, auf dessen einzelne Teile an dieser Stelle schon wiederholt hingewiesen werden konnte, nach fünf Jahren der Schlußstein eingefügt worden ist, ist es mir ein Bedürfnis, nochmals auf das nun vollendete Unternehmen die Aufmerksamkeit der Physiklehrer hinzulenken. Denn hier liegt uns eine Enzyklopädie der physikalischen Wissenschaft vor, wie sie in gleicher Vollendung keine Literatur, weder des Inoch des Auslandes, aufzuweisen hat, ein Nachschlagebuch, das infolge seiner Reichhaltigkeit und seiner unübertrefflichen Zuverlässigkeit, seiner Übersichtlichkeit in der Gesamtanordnung und der leichten Verständlichkeit im einzelnen bei keiner einschlägigen Frage im Stiche lassen wird. Sowohl dem mathematisch geschulten Physiker gibt es über alle theoretischen Fragen eine einwandfreie Antwort, wie auch dem Nichtmathematiker einen wohlbefriedigenden, weil klar und bündigen Aufschluß über Erscheinungen, Theorien und Probleme der Physik und der angrenzenden Gebiete; es klärt deren Zusammenhang mit der geschichtlichen Entwicklung der physikalischen Wissenschaft auf und bietet durch reiche Literaturnachweise dem Bearbeiter eines Spezialgebietes sicheren Anhalt und fruchtbare Anregung. Und gerade

der zuletzt erschienene Band scheint die anderen noch zu übertreffen. In ihm gibt Auerbach, von dem auch die Hauptteile der Mechanik, die Lehre vom Magnetismus und von den galvanischen Elementen bearbeitet worden sind, die erste zusammenfassende Darstellung von der Akustik in einer bisher unerreichten systematischen Vollständigkeit. Auf der Grundlage einer rein kinematischen Behandlung der durch Schwingungen und Wellen hervorgebrachten Erscheinungen baut sich, dem heutigen Stande der Wissenschaft bis ins einzelne Rechnung tragend, die Theorie der Schallerscheinungen auf, die durch einen kurzen aber doch sehr gut orientierenden Abschnitt über die physiologische Akustik beschlossen wird. Der Band ist so abgefaßt, daß er auch für sich allein benutzbar ist.

Berlin. J. Norrenberg.

Thurn, H., Die Seekabel unter besonderer Berücksichtigung der deutschen Seekabeltelegraphie. In technischer, handelswirtschaftlicher, verkehrspolitischer und strategischer Beziehung dargestellt. Mit 1 Weltkabelkarte und 105 Abbildungen im Text und auf 3 Tafeln. Leipzig 1909. S. Hirzel. VI u. 288 S. 4°. geh. 8 M., in Leinen geb. 9 M.

Nach einer Einleitung über die Anfänge der Kabeltelegraphie gibt Verfasser auf 11 Seiten eine Theorie derselben und auf weiteren 17 Seiten eine Darstellung der bei der Kabeltelegraphie verwendeten Apparate und Schaltungen sowie der für die Überwachung der Kabel nötigen elektrischen Messungen. Daß auf diesen wenigen Seiten weder eine erschöpfende noch eine tief eingehende Darstellung gegeben wird, daß dabei zugunsten eines schnelleren und müheloseren Erfassens der Sache manches in einer Wiedergabe erscheint, die ein tieferes wissenschaftliches Bedürfnis nicht befriedigt, ist nicht zu verwundern. Es sei z. B. hingewiesen auf die S. 25 gegebene Beschreibung des Kapillartelegraphen, wo die Bewegung des Quecksilberfadens in der Kapillare mit dem kurzen Hinweis erklärt wird, daß „zwischen Quecksilber und Elektrolyt durch Polarisation Unterschiede in der Oberflächenspannung entstehen". Indessen wendet sich der Verfasser nicht speziell an Fachleute (vgl. Vorwort), „sondern an den großen Kreis der allgemein gebildeten Leser", und Referent ist allerdings der Meinung, daß ein mit leidlichen physikalischen Vorkenntnissen ausgestatteter Leser an der Hand des hier in klarer und anschaulicher Darstellung Gebotenen sich ganz gut mit dem vertraut machen kann, was theoretisch und praktisch die Seekabeltelegraphie Besonderes bietet, wenn er auch vielleicht hier und da dem Verfasser nicht mehr folgen kann, wie z. B. bei der Auflösung des Integrals auf S. 36. Leser, die tiefer in den Stoff eindringen wollen, werden am Schlusse jedes Kapitels mit der einschlägigen Spezialliteratur bekannt gemacht.

Ausführlich wird (S. 36—75) die Fabrikation der Seekabel behandelt, ein weiteres Kapitel (S. 75—98) schildert die Kabelschiffe, ihren Bau und ihre Ausrüstung, und S. 99—119 endlich schließt die Technik der Kabeltelegraphie mit einem Kapitel über die Kabelverlegungs- und Instandsetzungsarbeiten ab. Referent möchte hier besonders aufmerksam machen auf die Beschreibung der Fabrikation und Verlegung von Seekabeln mit Pupinspulen (S. 66 ff.), der auf den Kabeldampfern vorzunehmenden Lotungen und Messungen und der damit verbundenen Schwierigkeiten (S. 90 ff.), auf den außerordentlich fesselnden Bericht von der Verlegung

des deutsch-niederländischen Kabels Shanghai-Yap-Guam und endlich auf die Schilderung der sicherlich nicht allgemein, wenigstens nicht in einem solchen Umfange bekannten Beschädigungen, denen die Seekabel durch Seebeben, die Schleppnetze der Fischer und durch Bohrwürmer ausgesetzt sind (S. 112 ff.).

Den Hauptteil des Buches (vgl. auch die Vorrede) macht nun aber der zweite Teil aus. In ihm gibt der Verfasser in besonderen Abschnitten eine geschichtliche Entwicklung des Ausbaus des Weltkabelnetzes (S. 120—146), eine eingehende Beschreibung der deutschen Seekabellinien, Telegraphen- und Kabelgesellschaften, durch welche dem englischen Kabelmonopol entgegengearbeitet wird (S. 147—182), eine Übersicht über den Verkehr auf den Hauptlinien sowie eine Zusammenstellung der wichtigsten Bestimmungen über die Beförderung der Telegramme (S. 183—206); dann würdigt er in einem umfangreichen Kapitel (S. 207—236) in sehr eingehender Weise die handels- und wirtschaftspolitische sowie strategische Bedeutung der Seekabel, um endlich in den letzten Kapiteln mit einer Zusammenstellung der internationalen und deutschen Gesetzesbestimmungen zum Schutze der Seekabel und einer kritischen Besprechung der völkerrechtlichen Fragen, die der Seekabelbetrieb angeregt hat, zu schließen. Überall stützt und unterstützt der Verfasser seine Darlegungen durch zahlreiche und umfangreiche tabellarische Übersichten, Wiedergabe von Bilanzen der Kabelgesellschaften u. dergl.

Das Buch ist reichlich mit guten und interessanten Abbildungen versehen, zum Teil schematischen Zeichnungen, zum Teil Wiedergaben von Photographien. An Druckfehlern sind dem Referenten nur wenige aufgefallen, so z. B. auf S. 10: „abwechselnd mit Blätter", S. 13: „der Zwischenraum zwischen zwei aufeinanderfolgende Zeichen", S. 40, wo „erhält" durch „enthält" zu ersetzen, S. 50, wo im Satze ein „sich" fehlt. Auch dürfte es sich wohl empfehlen, Voltmeter (S. 16) mit dem sächlichen und nicht mit dem männlichen Artikel zu verbinden.

Alles in allem: ein lesenswertes Buch für jeden Gebildeten, durch seine Literaturnachweise aber auch ein schätzenswerter Ratgeber für denjenigen, der an der Hand von Spezialwerken tiefer in einzelne der hier behandelten Fragen einzudringen beabsichtigt. Von den Lehrern an höheren Schulen seien weniger die Herren Physiker, denen das Buch in seinem physikalischen Teil nicht viel Neues bieten wird, als die Herren Geographen auf das Buch, vornehmlich auf seinen zweiten Teil, aufmerksam gemacht. Auch den Schülern der obersten Klassen kann die Lektüre des Werkes empfohlen werden.

Charlottenburg. K. Schwarz.

Lorenz, Friedrich, Grunderscheinungen und Anwendungen des elektrischen Stromes. Eine Einführung in die Elektrotechnik. Mit 39 Figuren und 1 Tafel. Langensalza 1908. Julius Beltz. VI u. 84 S. 8°. geb. 2 M.

Das kleine Buch soll nach der Ansicht des Verfassers auch „zum Gebrauch für Lehrer, für den Unterricht an Gymnasien, Realschulen und gewerblichen Fortbildungsanstalten" bestimmt sein. Hierfür ist das Werkchen aber durchaus ungeeignet. Zunächst nämlich ist die Auswahl des Stoffes eine wenig glückliche; von den Induktionserscheinungen, auf denen die Dynamomaschinen, Transformato-

ren, überhaupt die meisten technischen Apparate beruhen, wird nichts erwähnt, von den Wirkungen des elektrischen Stromes werden nur die chemischen und die Wärmewirkungen besprochen. Es kommt noch hinzu, daß zahlreiche grobe Fehler gemacht werden. So z. B. schaltet der Verfasser, um die Abhängigkeit der Stromstärke vom Widerstand zu zeigen, in den Stromkreis eines Daniell-Elementes (!) ein Volt- und ein Amperemeter in Reihe (!) und legt außerdem in den Stromkreis einen Kupferdraht von etwa 1 m Länge. „Ersetze ich nun den Draht durch einen solchen, der aus gleicher Masse — soll heißen Substanz — besteht, aber die doppelte Länge hat, so zeigt das Amperemeter nur halbe Stromstärke an.“ An einer anderen Stelle werden Elektrizitätsmengen nach Volt gemessen. Außerdem herrscht an vielen Stellen eine orakelhafte Unklarheit.

Bei der großen Anzahl, ja bei dem Überflusse von gediegenen Büchern, die demselben Zwecke dienen, dem das vorliegende Werkchen dienen soll, und mit Rücksicht auf die gerügten Mängel muß ich dem Buche leider jede Existenzberechtigung und Existenzfähigkeit absprechen.

Cöln. W. Bermbach.

Faraday, Michael, Naturgeschichte einer Kerze. Sechs Vorlesungen für die Jugend. Mit einem Lebensabriß Faradays herausgegeben von Dr. Richard Meyer. 5. Auflage. Leipzig 1909. Quelle & Meyer. 2,50 M.

Wendet sich auch der große Naturforscher in dieser schlichten Schrift an jugendliche Leser: hier möchte ich das Buch vor allem dem Lehrer in die Hand geben. Faraday, der Gelehrte, der nur seiner eigenen Kraft, nur seiner wissenschaftlichen Gründlichkeit die hohen Ehrungen seines Lebens verdankte, war zugleich auch ein Lehrer von Gottes Gnaden. Der Entdecker zahlreicher umfassender Naturgesetze vergab seinem Gelehrtenstolz nichts, wenn er sein reiches Wissen einem jeden Wissensdurstigen darbot. Und mit wie einfachen Mitteln arbeitet dieser Mann! Das sind keine Demonstrationsversuche mit teuren Apparaten und gelehrter Verbrämung, wie sie heute vielfach das Ideal des akademischen Lehrers sind. Klar und deutlich, mit den einfachsten Werkzeugen, an die alltäglichsten Vorkommnisse anknüpfend, versteht Faraday seine Zuhörer zu fesseln und anzuregen. Bei jedem Abschnitt merkt man: so, wie er hier unterrichtet, so hat der große Forscher in seiner Jugend selber gelernt; was und wie er erzählt und erklärt, genau so hat er es sich selber früher einmal klar gemacht. Indem so der Lehrer immer den Standpunkt des Schülers einzunehmen versteht, wird die vorliegende Schrift zu einer Musterleistung der naturwissenschaflichen Pädagogik. Dabei liest sich das Bändchen so behaglich, daß man es nur ungern aus der Hand legt.

Das Buch gehört in die Handbibliothek eines jeden Lehrers, der den Anfangsunterricht in Naturwissenschaften zu erteilen hat; er wird eine Fülle von Anregungen daraus schöpfen. Es sollte aber auch in jeder Schülerbibliothek in wenigstens einem Exemplar vorhanden sein.

Auf den guten Druck und die originelle Ausstattung sei noch ausdrücklich aufmerksam gemacht.

Freiburg i. B. K. Scheid.

Ramsay, Sir William, Vergangenes und Künftiges aus der Chemie. Biographische und chemische Essays. Deutsche, um eine autobiographische Skizze vermehrte Ausgabe, übersetzt und bearbeitet von Wilhelm Ostwald. Mit einem Porträt des Verfassers und mehreren Abbildungen im Text. VI u. 296 S. gr. 8°. Leipzig 1909. Akademische Verlagsgesellschaft m. b. H. brosch. 8,50 M., geb. 9,50 M.

Sir William Ramsay steht nicht nur als chemischer Forscher und als akademischer Lehrer in der ersten Reihe, sondern ist auch ein ebenso geistvoller wie scharfsinniger Schriftsteller. Dies zeigt er auch in dem vorliegenden Buche, welches W. Ostwald, der als geistesverwandter Chemiker und infolge einer mehr als zwanzigjährigen Freundschaft mit den Gedanken und Arbeiten des genialen englischen Gelehrten wie kaum ein anderer vertraut ist, in einer geradezu mustergültigen Übertragung dem deutschen Leserkreise zugänglich gemacht hat. Auf Ostwalds Wunsch ist der deutschen Ausgabe außer einem Porträt noch eine autobiographische Skizze des Verfassers beigegeben, die uns nicht nur mit den Hauptdaten seines Lebenslaufes und dem Werdegang seiner wissenschaftlichen Arbeiten und Entdeckungen bekannt macht, sondern auch einen tiefen Einblick in seine Gedankenwelt gewährt. In dieser Beziehung sind gleich die einleitenden Sätze charakteristisch, in denen er die Überzeugung ausspricht, daß ein jeder Mensch vorwiegend das ist, was seine Vorfahren aus ihm gemacht haben. Da nämlich Ramsays Vorfahren bis auf sieben Generationen rückwärts väterlicherseits Färber und Chemiker und mütterlicherseits Ärzte waren, so schließt er daraus, daß seine erfolgreiche Tätigkeit auf chemischem Gebiete auf ererbte chemische Instinkte und auf Gottes Bestimmung zurückzuführen sei, ein Gedanke, der auch im Schlußsatze seiner Selbstbiographie nochmals klar zum Ausdrucke gelangt.

Aus dem reichen Inhalte dieser Skizze wird insbesondere den deutschen Leser die Mitteilung interessieren, daß Ramsay von Glasgow, wo er von 1866—1870 chemische und physikalische Studien getrieben hatte, im Frühjahr 1871 nach Tübingen übersiedelte, um in Fittigs Laboratorium seine chemischen Studien fortzusetzen, und hier schließlich 1873 durch seine Dissertation Über die Ortho- und Metatoluylsäure den Doktorgrad erwarb. Nach Glasgow zurückgekehrt, erhielt er 1874 die Stelle eines Unterrichtsassistenten an der Anderson-Universität. Hier gaben ihm die in Gemeinschaft mit J. J. Dobbie ausgeführten Untersuchungen über die Oxydationsprodukte des Chinins und Cinchonins und insbesondere die Bestimmung der Dampfdichten einiger hochsiedender Abkömmlinge des Dipyridins den ersten Anstoß zur Ausführung von Arbeiten im Gebiete der physikalischen Chemie, auf dem er alsbald, besonders seit seiner 1887 erfolgten Berufung auf den Lehrstuhl der Chemie am University College in London, ein bahnbrechender und führender Meister wurde. Dieser Zeit gehören namentlich an: die Bestimmung der Molekulargewichte vieler Metalle durch die Messung der Dampfdruckverminderung in einer Quecksilberlösung, die Arbeiten über die Kompressibilität verdünnter Gase, die epochemachende Entdeckung und Untersuchung der Edelgase und die Studien über das Radium und die Emanation sowie über die Natur der Elektronen.

Da aus naheliegenden Gründen von weiteren Mitteilungen aus Ramsays Selbstbiographie hier leider abgesehen werden muß, so soll nur noch sein Urteil über den modernen naturwissenschaftlichen Unterricht registriert werden, weil es im Hinblick auf die jetzt auch bei uns so energisch erhobene Forderung eines extensiveren Betriebes desselben und gegenüber dem Hinweis auf das englische und amerikanische, zur Nachahmung empfohlene Vorbild besonders aktuell und interessant ist. Ramsay ist nämlich (S. 5) der Ansicht, daß in den modernen englischen Schulen der sogenannte naturwissenschaftliche Unterricht (*science teaching*) viel zu weit getrieben wird, weil man dabei versucht, den noch unreifen Geist des Schülers zur Erfassung von Dingen zu bringen, die im Grunde sehr schwierige Probleme sind und selbst an einen reiferen Geist recht hohe Anforderungen stellen.

Der sich an die Selbstbiographie anschließende erste Teil der Essays (S. 36 bis 156) ist im wesentlichen geschichtlichen Inhalts. In ihm beschäftigt sich der Verfasser mit dem Jugendalter der Chemie, mit den großen Londoner Chemikern Boyle, Cavendish, Davy und Graham, ferner mit Joseph Black und Lord Kelvin und schließlich mit P. E. M. Berthelot und liefert dabei eine ganze Reihe wertvoller und zum Teil neue Beiträge zur Geschichte der Chemie. Mit noch größerem Interesse aber wird der Chemiker wie der Physiker den zweiten Teil, die chemischen Essays (S. 157—268) aufnehmen, in denen der Verfasser wiederholt und eingehend über den Werdegang jener Arbeiten berichtet, die ihn gegenwärtig in die Reihe der ersten Forscher unserer Zeit gestellt haben.

Besondere Aufmerksamkeit verdient endlich der letzte Abschnitt des Buches über die Funktionen der Universität. Die in erster Linie interessierten deutschen Kreise werden es nicht unterlassen dürfen, diese Skizze eingehend zu studieren und dabei zu prüfen, ob die Verhältnisse an unseren Universitäten noch dieselbe ideale Beschaffenheit zeigen, die den jungen Ramsay während seiner Studienjahre in Deutschland vor ca. 36 Jahren mit so großer Begeisterung erfüllt hat, daß er sie jetzt noch seinen Landsleuten als vorbildlich und nachahmenswert hinstellen zu müssen glaubt.

Charlottenburg. K. A. Henniger.

Chotzen, Martin, Sexualleben und Erziehung. 2. unveränderte Auflage. Wien und Leipzig. Wilhelm Braumüller. 8°. geh. 0,80 M.

Der sexuelle Trieb ist, weil angeboren, an sich nicht unsittlich, aber er bedarf wie die andern Triebe der Erziehung und Leitung in Bahnen, die der Gesamtheit nützen. Es ist ein bedeutsames Staatsinteresse, das hier vorliegt.

Als Unterrichtsgegenstand eignet sich der Stoff nicht, aber bei der Entlassung sind alle Schüler aufzuklären vom Lehrer, Arzt oder Geistlichen. Besonders eindringlich ist der in der Vollkraft stehende Soldat zu belehren und vor dem Verführer Alkohol zu warnen. Der Ruf nach dem Staatsanwalt dürfte ungehört verhallen. Zur weiteren Vertiefung gibt das empfehlenswerte Büchlein gute Schriften an.

O. Dornblüth, Gesundheits-Brevier. Berlin 1908. Deutscher Verlag für Volkswohlfahrt. IV u. 116 S. 8°. geh. 0,50 M.

Die ständig wachsende Arbeitslastr üttelt an der Gesundheit bei Groß und Klein. Darum ist eine klare Übersicht über die wichtigsten Gesundheitsregeln sehr erwünscht. Die vorliegende Arbeit des bekannten Hygienikers kann mit gutem Gewissen empfohlen werden. Wir erkennen nebenbei die Arbeit als wesentliches Mittel zur Gesundheit, die Behandlung von Staub, die Einrichtung der Kochkiste, die Bedeutung der Nahrungsmittel, den Einfluß von Luft und Licht, den Wert der Sonntagsruhe u. a. m. Jeder Lehrer muß den Inhalt des handlichen Büchleins beherrschen.

Linden-Hannover. B. Habenicht.

III. Vermischtes.

Einjährig-Freiwilligen-Prüfungen im Auslande.

Zurzeit sind in Europa acht deutsche Auslandsschulen militärberechtigt. Es sind das die deutschen Schulen in Antwerpen, Brüssel, Bukarest, Genua, Konstantinopel, Madrid und Mailand (Internationale Schule protestantischer Familien) und das Schulsanatorium Fridericianum in Davos. An diesen Schulen haben in den letzten Wochen die diesjährigen Einjährigenprüfungen stattgefunden. Mit einer einzigen Ausnahme haben sämtliche Prüflinge bestanden, und zwar in Antwerpen 11, Brüssel 14, Bukarest 20, Genua 4, Konstantinopel 16, Madrid 2, Mailand 7, Davos 8, ingesamt **82**. Die Prüfungen in Antwerpen und Brüssel leitete als Reichskommissar Provinzialschulrat Nelson aus Koblenz, in Bukarest und Konstantinopel Geh. Oberschulrat Nodnagel aus Darmstadt, in Genua der Kaiserliche Generalkonsul von Herff, in Madrid der Kaiserliche Geschäftsträger Heinrich XXXI. Prinz Reuß j. L., in Mailand der Kaiserliche Konsul Legationsrat Breiter und in Davos Geheimer Rat Dr. Oster aus Karlsruhe.

An den deutschen Schulen in Antwerpen (Oberrealschule) und Brüssel (Realgymnasium) wurden außerdem auch Reifeprüfungen abgehalten, denen Provinzialschulrat Nelson aus Koblenz beiwohnte. Sämtliche Prüflinge — in Antwerpen 11, in Brüssel 6 — bestanden.

Die hohe Zahl der diesjährigen Prüflinge ist ein Zeichen der erfreulichen aufsteigenden Entwicklung, in der sich unser Auslandsschulwesen zurzeit befindet.

I. Abhandlungen.

Deutsches und englisches Schulwesen in englischer Beleuchtung.

Vor einigen Monaten ist in London eine Broschüre veröffentlicht worden, die einen wertvollen Beitrag zur Beurteilung des englischen Schulwesens liefert. Es handelt sich um den „*Report of an Inquiry into the conditions of service of teachers in English and foreign secondary schools, presented to the Council of the incorporated association of assistant masters in secondary schools on the 6th January 1910*". Vorweg einige erläuternde Bemerkungen: Der englische Oberlehrerverein (*Incorporated Association of Assistant Masters*) faßte im Januar 1908 eine Resolution, welche die in der Bewertung der Tätigkeit des Oberlehrerstandes zu Tage tretenden Mißstände scharf geißelte. Unzulänglichkeit des Gehaltes und der Pension, die Riesendifferenz zwischen Direktoren- und Oberlehrergehältern, die Vorherrschaft der Theologen unter den Direktoren wurden als die Hauptmißstände aufgeführt. Als einziges Mittel, diese Übelstände zu beseitigen, wird die Verleihung des Beamtencharakters an die Oberlehrer angesehen. Nachdem der Oberlehrerinnenverein zur Mitarbeit eingeladen war, wurde am 16. Januar 1908 ein Ausschuß gebildet, der die Verhältnisse studieren sollte, unter denen die Oberlehrer in anderen Ländern arbeiten, um das Brauchbare der ausländischen Verhältnisse auf England zu übertragen. Die Aufgabe des Komitees war sehr weit gefaßt. Es sollte sich informieren über: Gehalts- und Pensionsverhältnisse, Ernennungen, Entlassungen, Beförderungen, über Arbeits- und Aufsichtsstunden, Verhältnis des Oberlehrers zum Direktor und zu seiner vorgesetzten Behörde, Versetzungen von Schule zu Schule, von Stadt zu Stadt, von Staat zu Staat. Der persönlichen Freiheit des Oberlehrers innerhalb und außerhalb der Schule, seinem Verhältnis den Schülern gegenüber, seiner Anteilnahme am politischen und religiösen Leben wird großes Gewicht beigelegt. Betreffs der Schulorganisation und ihren Wirkungen auf die Dienstbedingungen wird die Aufmerksamkeit der Ausschußmitglieder besonders auf die sozialen Unterschiede, Stipendien, und, was uns Deutsche besonders interessiert, auf das Abgangszeugnis verwiesen. Die soziale Stellung der Oberlehrer soll mit

der anderer Stände verglichen werden. Die Organisation des Oberlehrerstandes und sein Verhältnis zur Staatsverwaltung, der vom Staat auf die Schulen ausgeübte Einfluß sollen ergründet werden. — Wie man sieht, ein reichhaltiges Programm. Um es gleich vorweg zu nehmen: der Ausschuß hat eine hervorragende Arbeit geleistet. Die Verhältnisse in Frankreich, Deutschland und Österreich, Dänemark, Norwegen, Schweden und Finland, die in den Vereinigten Staaten von Amerika wurden eingehend studiert und zum Schluß mit denen in England verglichen. Das Schlußergebnis ist für das englische Schulwesen geradezu trostlos. „Das Erziehungswesen im Auslande bildet gewöhnlich ein hochorganisiertes System, während das Erziehungswesen in England allerhöchstens als teilweise organisiert bezeichnet werden kann. Der Versuch, Ordnung mit Chaos zu vergleichen, scheint unausführbar zu sein . . ." Das ist eine der Kraftstellen, die uns gleich im Vorwort entgegentreten. In allen Ländern liegen die Verhältnisse besser als in England —, das ist die Quintessenz des Buches.

Uns interessiert natürlich am meisten die Darstellung des deutschen Schulwesens in englischer Beleuchtung. Man muß, wie gesagt, staunen, mit welcher Gründlichkeit die Kommission verfahren ist. Es ist geradezu alles berücksichtigt worden. Jeder einzelne Bundesstaat ist gesondert aufgeführt worden, zu Anfang und am Schluß sind die gemeinsamen Züge zusammengefaßt. Nur wenige Irrtümer sind den Berichterstattern unterlaufen. So wird S. 42 das Alter, in dem ein Oberrealschüler die Anstalt verläßt, auf 18 Jahre festgestellt, während Gymnasium und Realgymnasium ihre Abiturienten mit 19 Jahren abgeben sollen. Dieser Altersunterschied entbehrt jeder logischen Grundlage. Wenn auf Seite 43 gesagt wird, daß sich die größeren Kommunen in Preußen von hervorragend qualifizierten Bewerbern geradezu die Anstellungsbedingungen diktieren lassen, so ist das doch nur in sehr beschränktem Maße der Fall. Daß die höheren Mädchenschulen hauptsächlich mit männlichen Lehrkräften arbeiten, trifft wohl selbst nach der Mädchenschulreform nicht zu (S. 45). Der Unterschied zwischen Besoldungsdienstalter und Pensionsdienstalter ist dem Berichterstatter nicht bekannt (S. 55). Daß über die Kandidaten des höheren Lehramts schon während ihrer Universitätszeit Berichte gemacht werden, trifft nicht zu (S. 61). Daß der Direktor keinen Einfluß auf die Ernennung, Entlassung oder Versetzung der Oberlehrer hat (S. 67), ist doch wohl eine zu optimistische Anschauung, ebenso die Feststellung, daß in fast allen preußischen Schulen die Ordinarien mit den Klassen aufsteigen (S. 69). Die Feststellung, daß an protestantischen Gymnasien nur protestantische und an katholischen Anstalten nur katholische Oberlehrer wirken (S. 72), trifft nur in gewissen Landesteilen zu. — Bis auf diese Kleinigkeiten ist aber der Bericht ein Muster genauer statistischer Arbeit und gewissenhafter unparteiischer Berichterstattung. Nachdem die drei Arten der höheren Lehranstalten charakterisiert sind, wird der Werdegang des Oberlehrers dargestellt: neun semestrige Studienzeit, Seminarjahr, Probejahr, Militärjahr, Hilfslehrerzeit, Anstellung, Aufsteigen im Gehalt und Rang, Pensionierung. Die Gehalts-, Pensions-, Relikten-, Wohnungsgeldverhältnisse in den verschiedenen Bundesstaaten werden eingehend besprochen und festgestellt, daß das Gehalt in den meisten Bundesstaaten (die wenigen traurigen Ausnahmen sind dem deutschen Leser nur

zu bekannt) zu einer standesgemäßen Lebensführung ausreicht, daß ebenso der Wohnungsgeldzuschuß durchaus würdig bemessen ist und daß die Pensionsverhältnisse und die Versorgung der Hinterbliebenen allen Ansprüchen genügen. Besonders angenehm fällt es dem englischen Berichterstatter auf, daß sowohl die Preußische Regierung, wie die Hansastädte und die großen Kommunen beträchtliche Mittel zur wissenschaftlichen Weiterbildung der Oberlehrer zur Verfügung stellen. Hingewiesen wird da vor allem auf die Auslandstipendien für Neusprachler. Dann wird auf die Ernennung und Anstellung der Oberlehrer eingegangen. Da imponiert dem Berichterstatter vor allem die straffe staatliche Regelung des ganzen höheren Schulwesens mit Einschluß der städtischen Anstalten, die eine wilde Konkurrenz, ein entwürdigendes Vordrängen und Zurückstoßen, eine Protektionswirtschaft einfach ausschließt. Es ist sehr interessant, in diesem Zusammenhange die bitteren Worte zu lesen, die später dem englischen Schulverwaltungswesen gewidmet werden. Dasselbe gilt von den Pflichtstunden und dem Überwachungsdienst, der sich in Deutschland auf einige Pausenaufsichten beschränkt, während nur der Turnlehrer die Verpflichtung hat, bei Turnspielen zugegen zu sein. Wenn dagegen bemerkt wird, das Bestreben einiger Direktoren, die Oberlehrer zur Beteiligung an den gymnastischen Übungen der Schüler zu veranlassen, sei ergebnislos geblieben, so ist das doch wohl nicht ganz richtig. Es gibt ja immer noch einige ältere Kollegen, die jedem Versuch, auch nur ihre moralische Unterstützung für die sportliche Betätigung der Jugend zu gewinnen, einen erbitterten Widerstand entgegensetzen, aber das sind doch Gott sei Dank aussterbende Originale. Dagegen widmen viele Oberlehrer ihre ganze freie Zeit dem Zusammenarbeiten mit den Schülern in Ruder-, Turn- und Rasensportvereinen, oft sogar ohne Dank von den Schülern und von den Vorgesetzten zu ernten. Es gehört sehr viel Idealismus zu dieser Betätigung, und der ist glücklicherweise in unserem Stande noch häufiger zu finden, als der englische Berichterstatter meint. — Als ein charakteristischer Zug des deutschen Schulwesens fällt dem Engländer die Einrichtung der Konferenz auf. Der Charakter dieser Kollegenvereinigung wird sehr treffend gezeichnet, wenn der Engländer sagt: „Sie hat das Recht, die Arbeits- und Lehrmethoden der Schule festzustellen, die Einführung neuer Lehrbücher zu beschließen, das Betragen, den Fleiß und die Versetzung der Schüler zu beurteilen, Belohnungen oder Bestrafungen festzusetzen etc. Sie ist der Weg, auf dem Verfügungen der vorgesetzten Behörden dem Kollegium mitgeteilt werden, sie befähigt alle Oberlehrer, an der tätigen Regierung der Schule mitzuwirken und kann autokratische Direktoren, s o w e i t e s s o l c h e ü b e r h a u p t g i b t, im Schach halten." Die Beziehungen zwischen dem Direktor und den Oberlehrern, die Stellung des ersteren als Vermittler zwischen der Verwaltungsbehörde und dem Kollegium, sein Charakter als *primus inter pares* scheinen dem Engländer sehr zu gefallen. Ebenso sagt ihm die Art und Weise zu, mit der Versetzungen gehandhabt werden, wobei er besonders die Rückerstattung der Umzugskosten hervorhebt. Weiter werden als besondere Vorzüge hervorgehoben die Freiheit, die dem Lehrer in der Anwendung bestimmter Unterrichtsmethoden gelassen wird, sowie das genau vom Staate festgesetzte Strafrecht. Bei Aufzählung der zwölf im Königreich Sachsen geltenden Strafstufen bemerkt der Bericht: „Viele dieser Strafen mögen absurd-trivial erscheinen,

aber man darf nicht vergessen, daß der deutsche Schüler empfindlicher als der englische ist. So würde z. B. ein Verweis vor versammelter Klasse in England kaum als eine schwere Strafe angesehen werden, und doch nimmt er den fünften Platz in der sächsischen Strafskala ein." Dieser Hinweis ist m. E. eine Bestätigung der Ansicht, daß man bei dem deutschen Schüler mehr mit Ehrenstrafen ausrichten kann, als bei dem englischen, dem man trotz seines angeblich durch den Spielplatz entwickelten Ehrgefühls mit viel stärkeren Sachen kommen muß. — Die Beziehungen der Lehrer namentlich der Ordinarien, zu den Schülern und deren Eltern werden als gut geschildert, die straffe Disziplin der Schüler erleichtere diese guten Beziehungen. — Einen breiten Raum nimmt die Schilderung des Berechtigungs- und Examenswesens ein. Auf den Lehrerfolg werde in Deutschland großes Gewicht gelegt, und doch sehen Lehrer und Schüler nicht immer das Schreckgespenst der Examina beständig vor sich („wie in England", kann man hinzufügen). Nie werde das Examen als Selbstzweck betrachtet. Dadurch, daß auf ein festes Ziel losgearbeitet werde, habe man eine intensive Gedankenschulung erreicht, und wenn irgendwelche Zweifel in die Richtigkeit dieses Systems gesetzt würden, so gebe der gute Ruf der deutschen Gelehrsamkeit die richtige Antwort darauf. Ein besonderer Vorteil der deutschen Schule sei der soziale Geist, der sie beherrsche. Es gebe keine höheren Anstalten für besondere Gesellschaftsklassen. Reiche und Arme gehen in dieselbe Schule und werden ganz gleich behandelt. Der Essener Versuch, die Schüler gemäß ihrer sozialen Herkunft in Parallelklassen zu trennen, sei sofort unterdrückt worden. Deutschland sei überhaupt das Land der Gleichstellung. Rein staatliche und städtische Oberlehrer seien gleichgestellt, Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule haben dieselben Berechtigungen, die Oberlehrer an diesen drei Schulgattungen seien unter sich und jetzt auch mit den anderen akademischen Berufen gleichgestellt. Der Oberlehrer nehme im öffentlichen Leben eine geachtete Stellung ein, er sei ein verantwortungsvoller Beamter und werde als solcher behandelt. Obwohl unter staatlicher Kontrolle, habe er genug Spielraum zur Betätigung seiner Individualität. — Soweit die Schilderung des deutschen Schulwesens. Recht traurig nimmt sich nun dagegen das letzte Kapitel des Buches aus: „England, mit Beziehung auf die vorherbehandelten Länder."

In allen angeführten Ländern, so führt dieser Teil des Berichtes aus, wird die Wichtigkeit eines guten und geregelten Erziehungswesens vom Volke erkannt und dahin gehende Bestrebungen werden von den Regierungen gefördert. Deutschland, Frankreich, Dänemark, Norwegen, Schweden und Finland legen großes Gewicht auf ein Abiturientenzeugnis, durch welches in das gesamte Erziehungswesen eine starke Einheitlichkeit gebracht wird. In Amerika ist man sich der Wichtigkeit einer wirksamen Schülerziehung ebenfalls bewußt und scheut keine Geldopfer, um sie dem ganzen Volke zugänglich zu machen. Nur in England hält man eine gründliche Erziehung für einen Luxus, den sich nur die oberen Zehntausend (*the leisured class*) erlauben können. Nur ganz wenige sind von dem Wert einer praktischen Lebenserziehung überzeugt.

In allen anderen Ländern habe der Staat ausschließlich oder überwiegend das Überwachungsrecht über die höheren Schulen. Dadurch bieten die Schulen ein Bild der Einheitlichkeit in bezug auf ihre erzieherischen Ziele. Von dem erzieherischen Gesichtspunkte aus könne man sie klassifizieren. In England übe das *Board of Education* nur über eine beschränkte Anzahl von Schulen eine teilweise Kontrolle aus. Daraus habe sich ein wildes Durcheinanderwuchern aller möglichen Arten von Schulen ergeben, namentlich die Sonderschule für alle möglichen sozialen Klassen und Kasten habe sich auf dieser Grundlage entwickelt.

In allen anderen Ländern habe der Oberlehrer Beamtencharakter. In England rangiere er mit den Dienstboten auf einer Stufe. Bis 1909 (d. h. bis zur Veröffentlichung des Gesetzes über die *Endowed Schools*) bedeutete ein Wechsel in der Leitung der Schule die Entlassung jedes mißliebigen Oberlehrers. Und während überall die Anstellung und Beförderung der Oberlehrer bestimmten Grundsätzen unterliege, werden in England nach wie vor die Oxford- und Cambridge-Leute den Kandidaten der neueren Universitäten (Liverpool, Manchester etc.) vorgezogen.

In allen Ländern werde von dem Oberlehrer eine gewisse theoretische und praktische Vorbereitungszeit gefordert. Am weitesten gehe hierbei Deutschland. In England könne jemand schon frisch von der Schule weg, mit 18 Jahren, eine Oberlehrerstelle bekommen, und wenn er gar noch 3—4 Jahre eine Universität besucht habe, bekomme er sicher eine, namentlich wenn er gut Fußball spielen könne!

In allen Ländern, namentlich in Deutschland ist das Anfangsgehalt der Oberlehrer auskömmlich. In England ist das Durchschnittsanfangsgehalt 2000—3000 M. (bei den teuren Lebensverhältnissen in England sehr wenig); viele junge Oberlehrer bekommen weniger als 2000 M., nur wenige über 3000 M. Eine automatische Gehaltsstaffelung, wie in Deutschland, ist in England fast ganz unbekannt. Nur 26 oder 27 Schulbehörden in ganz England kennen den Begriff einer Gehaltsskala überhaupt; die einzige Skala, die der deutschen einigermaßen gleichkommt, sei die des *London County Council*. Und erst das Endgehalt! Wenn es sich überhaupt vom Anfangsgehalt unterscheidet, erreicht der englische Oberlehrer es nach sehr langer Dienstzeit in einer Durchschnittshöhe von 6500 M. (man bedenke wiederum die sehr teuren englischen Lebensverhältnisse!)

Auch betreffs der Pensionierung herrschen in England geradezu unwürdige Zustände. Alle übrigen Länder haben die Pensionsberechtigung durch staatlichen Zwang in mehr oder weniger feste Formen gebracht. Am liberalsten sei wieder Deutschland in dieser Beziehung vorgegangen, wo die Höchstpension oft 75% des Endgehaltes übersteige. In England trägt der Staat nur bei der Marineschule zu Osborne zum Pensionsfonds bei, sonst gibt es bei 24 Schulen überhaupt nur ein Pensionsschema, an allen übrigen Schulen existiert keine Pensionsberechtigung.

In Deutschland und anderen Kulturländern wird der Oberlehrer auf Grund seines zur Anstellung berechtigenden Zeugnisses angestellt. In England herrschen

hierin noch immer Zustände, die vor 20 Jahren schon den Spott deutscher Schulmänner herausforderten.*) Die Vakanz an einer Schule wird einer Schulagentur mitgeteilt. Diese veranlaßt eine Anzahl der in ihren Listen vorgemerkten Kandidaten, sich um die freigewordene Stelle zu bewerben. Der erfolgreiche Bewerber hat dem Agenten einen bestimmten Prozentsatz seines Anfangsgehaltes als Provision zu zahlen. Die ausschlaggebende Stimme bei der Anstellung hat meist der mit voller Selbstherrlichkeit ausgestattete Direktor. (Das größte Agenturgeschäft für den Bezug von Schulamtskandidaten ist das von Gabbitas, Thring & Co. in London.)

Die Beförderung der Oberlehrer zu Direktoren und Inspektoren ist, entgegengesetzt dem Brauche in anderen Ländern, reiner Willkür unterworfen. „Selbst jetzt kann man in England Anomalien finden, wie Direktoren, die niemals Oberlehrer gewesen sind, Schulinspektoren, die nie an der Art von Schulen unterrichtet haben, die sie jetzt inspizieren, Provinzial- und Kommunal-Schulsekretäre und Erziehungs-Organisatoren, die hauptsächlich wegen ihrer Bureauerfahrung und ihrer Redegewandtheit gewählt worden sind."

Die Verpflichtungen des englischen Oberlehrers zur Teilnahme an den Spielen, den Schülervereinigungen, der Redaktion der Schulzeitungen, ferner die unzweckmäßige Einteilung des Schularbeitstages, der oft bis $4^1/_2$ oder 5 Uhr nachmittags dauert, stellt große Anforderungen an die Arbeitskraft des Oberlehrers und nimmt ihm jede Gelegenheit zu wissenschaftlicher Fortbildung.

Eine gesellschaftliche Stellung hat der Oberlehrer als solcher in England überhaupt nicht, er kann eine solche höchstens haben auf Grund seines akademischen Grades.

Um eine Vereinheitlichung des Schulwesens zu ermöglichen, wird energisch die Einführung eines Abiturientenexamens mit dem *standard* des Intermediate-Examens der Universität London gefordert. Auch die Einführung eines der früheren deutschen „Einjährigenprüfung" gleichwertigen Examens wird für wünschenswert erklärt.

Der Bericht schließt mit den Worten: „Die Kommission . . . ist tief berührt worden von der Sorgfalt, welche fremde Nationen aufgewandt haben, um sich für den höheren Schuldienst Männer von Befähigung und erprobtem Dienst zu sichern, Männer, die darauf vorbereitet worden sind, die Lehrtätigkeit als ihren Lebensberuf auszuüben. In großem Maßstabe haben sie ihren Zweck erreicht, indem sie ihren Oberlehrern Sicherheit der Lebensführung und die Aussicht auf ein gewisses Maß materiellen Wohlergehens sicherten. Das ist sicherlich der richtige einzuschlagende Weg. Ohne fähige und zufriedengestellte Lehrer kann keine wahre Erziehung sein. Ob die einzige Methode, diese große Reform im englischen Erziehungswesen zu sichern, darin besteht, daß man den Oberlehrern den Beamtencharakter verleiht, ist eine ernstlich zur Diskussion gestellte Frage. Aber bis die Wohlfahrt der gegenwärtigen Oberlehrergeneration nicht garantiert ist, muß

*) Weber (Prof. am Franz. Gymn. zu Berlin) in der Zeitschrift für Gymnasialwesen 1890: „Verdienen englische Schulen als Vorbild für deutsche Schulen hingestellt zu werden?"

die Frage des höheren Erziehungswesens in England bei allen denkenden Menschen Beunruhigung erregen!"

Stolp i. Pomm. Paul Rogozinski.

Ist für die künftigen Juristen die Kenntnis des Griechischen notwendig?

Indem die Frage nach der notwendigen Kenntnis des Griechischen mit Rücksicht auf einen bestimmten Berufszweig gestellt wird, erscheint sie bereits mit Rücksicht auf die allgemeine Bildung verneint. Was zur allgemeinen Bildung gehört, wird sich in der Tat niemals abstrakt in gemeingültiger Weise festsetzen lassen, die Erfordernisse sind zeitlich und örtlich bedingt. Platon und Aristoteles gehörten gewiß zu den gebildeten Kreisen ihres Volkes, obgleich sie keine fremde Sprache verstanden; ein Römer der ciceronianischen Zeit hätte als ungebildet gegolten ohne Kenntnis des Griechischen. Dem Mittelalter und der Neuzeit bis über die Reformation hinaus war das Lateinische allgemeines Bildungsmittel, aber die Kenntnis des Griechischen vor Reuchlin überhaupt nicht, und auch dann trat es trotz der Überlegenheit der griechischen Bildung über die römische nur an die zweite Stelle. Mit der politischen und literarischen Überlegenheit Frankreichs kam das Französische hinzu. Später forderten auch Mathematik und Naturwissenschaften ihr Recht. Daß jetzt die Kenntnis fremder Sprachen zur allgemeinen Bildung gehört, wird sich nicht leugnen lassen. Aber daß gerade eine bestimmte einzelne Sprache die Bürgschaft der Bildung in sich trage, kann man nicht behaupten. Mag man noch so sehr die allgemeine Bildung als Selbstzweck betrachten, so war doch die Entscheidung darüber, was zu ihr gehörte, stets von wechselnden Erwägungen der Zweckmäßigkeit und praktischen Brauchbarkeit bestimmt.

Wenn das Griechische überhaupt ein Element unserer allgemeinen Bildung wurde, während das ganze Mittelalter seiner entraten konnte, so haben dazu zwei verschiedene geschichtliche Tatsachen mitgewirkt. Indem der Humanismus die ihn umgebende Welt als Barbarei verwarf und im Gegensatze zur Scholastik auf die ursprünglichen Formen der Antike zurückging, mußte er sehr bald finden, daß diese sich am reinsten im Griechischen darstellen, das Römische bloße Nachahmung war. Die gewaltige religiöse Bewegung der Reformation, welche wissenschaftlich nichts anderes war, als die Übertragung des Humanismus auf die Theologie, das Zurückgehen auf die ursprünglichen vorscholastischen Quellen des Glaubens, machte dann das Studium des Griechischen zu einer Notwendigkeit nicht nur für die Theologen, sondern für alle, welche selbsttätig und entscheidend in die große Bewegung eingreifen wollten. Seitdem zieht sich eine dünne Schicht griechischer Bildung über das deutsche Volksleben. Als dann nach der beinahe vollständigen Vernichtung deutscher Kultur durch den Dreißigjährigen Krieg im 18. Jahrhundert die deutsche Bildung wieder aus dem Todesschlafe erwachte, als sie sich aufbäumte gegen die Überschwemmung französischen Wesens, bedurfte sie zunächst auch einer äußeren Anlehnung. Der Neuhumanismus, aus dem namentlich unsere klassische Literatur herausgewachsen ist, bedeutet eine zweite

und intensivere Rezeption antiker Bildungselemente, wobei das Griechische unentbehrlich war. In beiden Perioden waren es also ganz konkrete Bildungsbedürfnisse, die das Griechische zu einem Elemente allgemeiner Bildung machten.

Diese Bedürfnisse sind jetzt nicht mehr vorhanden.

Die Vielseitigkeit neuen Bildungsstoffes, dessen Bewältigung die praktischen Bedürfnisse der Gegenwart erheischen, auf dem Gebiete der neueren Sprachen und der Naturwissenschaften erschweren eine Beherrschung der alten Sprachen im Sinne des Neuhumanismus und machen sie schließlich unmöglich. Je mehr die Anforderungen herabgesetzt werden, in um so schnellerem Maßstabe muß sich das Ergebnis herausstellen, daß der Gymnasialunterricht im Griechischen nicht mehr die Möglichkeit einer Beherrschung der griechischen Literatur gibt. Damit ist schon der Hauptzweck verfehlt. Nun soll aber das Lernen des Griechischen eine sogenannte formale Bildung geben, d. h. die Grammatik als Turngerät für den Verstand dienen. Das ist eigentlich die größte Entwürdigung, die man der Sprache eines der ersten Kulturvölker aller Zeiten überhaupt antun kann, sie als Mittel für einen außerhalb ihrer selbst liegenden Zweck zu betrachten. Da es der Klettergeräte gar manche gibt, kann man natürlich auch irgend ein anderes nehmen. Den unglücklichen Versuchskaninchen, die gerade an den Geheimnissen griechischer Konjugation und Syntax ihren Verstand geschärft bekommen haben, ist aber gewöhnlich die Sprache in dem Maße verekelt, daß ihnen das Bildungselement der griechischen Literatur verloren bleibt. Da das Ergebnis einer materiellen Beherrschung der griechischen Literatur schon jetzt nicht mehr erreicht wird, das formale Bildungsmittel, das schon im Widerspruch steht mit der materiellen Beherrschung, durch jedes andere ersetzt werden kann, haben wir jetzt bereits tatsächlich das Ergebnis: Das Griechische ist als Element der modernen allgemeinen Bildung ausgeschieden. Es bedarf nur noch der formellen Sanktion durch Ausscheidung aus dem Schulplane. Was hat jemand davon, der nach dem alten Unterrichtsplane von Quarta an sieben Jahre hindurch wöchentlich allein sechs Schulstunden, die häusliche Arbeit nicht gerechnet, Griechisch getrieben hat? Er kann das Etikett auf einer griechischen Weinflasche lesen, während ihm das auf einem russischen Teepakete nicht möglich ist. Die antiken Bildungselemente holt er sich aber gewiß nicht durch Vermittlung der griechischen Sprache, sondern, soweit erforderlich, anderweit.

Wenn nun auch ein Faktor als Element der allgemeinen Bildung ausgeschieden ist, kann er doch noch für die Vorbildung zu bestimmten Berufen von Bedeutung sein. Das Hebräische war in Deutschland außerhalb der Judenschulen gewiß nie ein Element allgemeiner Bildung, aber für die Theologen unentbehrlich. Es wird daher für sie auf den Gymnasien fakultativ gelehrt mit Rücksicht auf den besonderen Zweck, die Schriften des Alten Testaments verstehen und übersetzen zu können, die Grundlage zu bilden für das weitere wissenschaftliche Studium auf der Universität. In gleicher Weise wird auch in Zukunft das Griechische als notwendige Elementargrundlage der späteren wissenschaftlichen Berufsbildung für Theologen und klassische Philologen unentbehrlich sein.

Nun fragt es sich: Ist für die Berufsbildung der Juristen die Kenntnis des Griechischen notwendige Vorbedingung?

Daß unsere Rechtswissenschaft auf den Grundlagen des römischen Rechtes sich entwickelt hat, ist das feststehende Ergebnis der ganzen geschichtlichen Entwicklung. Wenn auch die modernen Völker, zuletzt Deutschland, die unmittelbare Geltung des Corpus juris ausgeschlossen und es durch neue Kodifikationen ersetzt haben, so berührt das doch in keiner Weise seine Bedeutung für die Rechtswissenschaft. Es wäre in der Tat ein trauriges Ergebnis der Kodifikation, wenn die Juristen nunmehr bloß noch die Aufgabe hätten, in ödester Paragraphen-Jurisprudenz die unwandelbaren Sätze des BGB. zu erklären. Das Corpus juris ist und bleibt unentbehrliches Bildungsmittel.

Erhebliche Teile des Corpus juris civilis, auf dem Boden des oströmischen Reiches entstanden, sind nun aber griechisch abgefaßt. Die Schlußfolgerung scheint zwingend. Ist das Corpus juris für den Juristen unentbehrlich, so muß er auch griechisch können. Und doch haben sich schon die italienischen Glossatoren mit der Naivität des Mittelalters über diese Anforderung hinweggesetzt. Da die mittelalterliche Bildung nur lateinisch war, verstanden sie eben nicht griechisch. Mit der einfachen Begründung: „*Graeca non legimus*" beschränkten sie sich auf die Erklärung und Glossierung der lateinischen Teile des Corpus juris. Nun galt aber für die praktische Anwendung des römischen Rechtes der Grundsatz: „*Quod non agnoscit glossa, nec agnoscit curia.*" Die nicht glossierten Teile des Corpus juris haben keinen Anspruch auf Geltung. Für das gemeine Recht und damit als Grundlage des heutigen Privatrechts kommen daher überhaupt nur die lateinischen Teile des Corpus juris in Betracht.

Trotzdem wird sich die moderne Rechtswissenschaft nicht auf den Standpunkt stellen können, die griechischen Teile des Corpus juris einfach als Luft zu behandeln. Dazu haben sie eine zu große rechtsgeschichtliche Bedeutung. In unseren Ausgaben des Corpus juris ist aber regelmäßig den griechischen Stellen eine lateinische Übersetzung beigefügt. Das genügt für die große Masse in den seltenen Fällen, in denen überhaupt einmal das Bedürfnis besteht, auf eine griechische Stelle zurückzugehen. Will jemand den Sinn einer solchen Stelle noch tiefer ergründen, indem er auch die Richtigkeit der lateinischen Übersetzung nachprüft, aus dem griechischen Urtexte die Bedeutung festzustellen sucht, so ist das eine besondere, mit der klassischen Philologie verwandte Richtung der juristischen Tätigkeit, die mit den an den Juristen im allgemeinen zu stellenden Anforderungen nichts zu tun hat. Der Germanist, der sich besonders mit nordischem Rechte beschäftigt, muß natürlich die nordischen Sprachen lernen. Trotzdem wird man ihre Kenntnis nie als allgemeine Vorbedingung des juristischen Studiums ansehen. Ebenso ist für die philologische Richtung der romanistischen Rechtswissenschaft die Kenntnis des Griechischen notwendig. Wer sie betreibt, muß es lernen. Der Jurist im allgemeinen kann es entbehren.

Mehr und mehr hat sich ferner in neuerer Zeit die Überzeugung Bahn gebrochen, daß die spätere Entwicklung des römischen Rechtes, besonders die Umbildung des starren Jus civile zum Jus gentium in hervorragendem Maße dem Einflusse des griechischen Rechtes zu verdanken ist. Die nähere Durchforschung des griechischen Rechtes als eines Faktors der allgemeinen Rechtsentwicklung erweist sich damit als eine immer dringendere Aufgabe. Zwei verschiedene Richtungen

können sich dabei begegnen, die romanistische Jurisprudenz in den Untersuchungen über die innere römische Rechtsgeschichte und die vergleichende Rechtswissenschaft. Erstere bedarf natürlich des Griechischen, soweit sie bei ihren Spezialstudien sich griechischen Quellen zuwendet. Die Rechtsvergleichung zieht aber so vielerlei in den Kreis ihrer Erörterungen, daß daran schon das Erfordernis der Sprachkenntnis scheitert. Trotz der Vielseitigkeit eines Kohler wird man nicht annehmen können, daß er auch die Sprache der Chinesen, Azteken und Papuas versteht. Das Griechische ist aber hier auch nur eine Nummer in dem großen Kreise. Die Feststellung des tatsächlichen Stoffes ist möglich ohne Sprachkenntnis.

Schon heute ist es allgemein üblich, daß der Jurist, nachdem er das Gymnasium verlassen, nie wieder einen griechischen Satz liest oder auch nur zu lesen brauchte. Die Überflüssigkeit für die Berufsbildung überhaupt ist damit ohne weiteres klar. Nur für einzelne spezialwissenschaftliche Untersuchungen des philologisch-kritischen Romanismus bedarf es der Kenntnis des Griechischen. Das ist aber nicht mehr ein Erfordernis der Berufsbildung überhaupt.

Durch die seit 1902 erfolgte Zulassung der Abiturienten von Realgymnasien und Oberrealschulen zum juristischen Studium ist denn auch praktisch das Erfordernis der Kenntnis des Griechischen für die künftigen Juristen fallen gelassen worden. Die den Abiturienten dieser Anstalten auferlegte Verpflichtung, sich die für ein gründliches Verständnis der Quellen des römischen Rechtes erforderlichen sprachlichen Kenntnisse anderweit anzueignen, kann sich im wesentlichen nur auf das Lateinische erstrecken. Sie braucht aber auch nicht darüber hinauszugehen, da griechische Quellenstellen bei der Prüfung nicht gefordert werden. Und diese Zulassung realistisch vorgebildeter Studenten hat sich bisher ganz gut bewährt.

Das Gebiet der Rechtswissenschaft ist in der Tat so umfassend geworden, daß es verschieden vorgebildete Jünger ganz gut vertragen kann. Die alten Gebiete, die sich um das römische Recht kristallisieren, werden nach wie vor den Gymnasialabiturienten mit lateinisch-griechischer Sprachkenntnis vorbehalten bleiben. Für die modernen Zweige wie Urheber-, insbesondere Patentrecht sind neuere Sprachen und realistische Bildung unentbehrlich.

Wenn mancher mit Bedauern sieht, wie die frühere Einheit höherer Bildung uns verloren gegangen ist, so war das doch als Ergebnis der Kulturentwicklung des 19. Jahrhunderts schon seit Menschenaltern der Fall. Die Doppelbildung zieht nur allmählich immer weitere Kreise und hat nunmehr auch den Juristenstand ergriffen.

Berlin. Conr. Bornhak.

Der freie Schülervortrag.

Unter den Forderungen der Pädagogik der Gegenwart ist die der Selbstbetätigung der Schüler mehr und mehr in den Vordergrund gerückt. Die Anpassung der Unterrichtsgestaltung an die Verschiedenheit der Anlagen und Interessen der Schüler in den oberen Klassen, wie sie hier und da in der Gabelung von Lehr-

fächergruppen, der Ausdehnung der Wahlfreiheit einzelnen Fächern gegenüber, der freien Wahl von Aufsatzthemen, dem nicht geringen Spielraum des Ausgleichs der Examensleistungen in die Erscheinung tritt, berücksichtigt diese Forderung. Daneben ist die ethische Selbstbetätigung der Schüler in der Schulgemeinde als wert- und verheißungsvolles Neuland für die pädagogische Kultur mehr und mehr erkannt worden. Der frische Zug nach vorwärts, der der Arbeit der höheren Schule der Gegenwart eigen ist, ist vom Publikum, von der Presse und vom Parlament anerkannt und gewürdigt worden. Natürlich werden die Nörgler nicht alle.

Auch auf dem Gebiete der Pädagogik bedeutet Stillstand Rückschritt, wie im Volksleben. Noch harrt auch dort dies und jenes Feld neuer Kulturen. Und wie ein Gärtner, der nicht Lohnarbeiter ist, sondern dessen Garten seine Welt und seine Freude ist, eine Versuchsecke für neue Sorten anlegt, die er mit erhöhter Aufmerksamkeit und besonderem Stolze hegt und pflegt, so bleibt auch dem Lehrer in seinem Berufe trotz aller Gebundenheit der Arbeit auf dem weiten Felde der Pädagogik noch hier und da ein Beet oder eine Ecke für pädagogische Selbstbetätigung übrig, die, weit davon entfernt, der vorgeschriebenen Tätigkeit zu schaden, diese vielmehr befruchtet, das Interesse am Berufe bekundet, Kenntnisse und Fähigkeiten vermehrt, auch wohl neue Kulturwerte schafft, die eigene Persönlichkeit hebt und die Freude am Berufe vermehrt.

Es hat den Anschein, als ob die Schulbehörde den vorhandenen Spielraum für die Selbstbetätigung der Lehrer auf dem Gebiete der Schulerziehung nicht willkürlich zu verengern beabsichtige, und es wäre wünschenswert, wenn auf dem ihm zugänglichen Freilande jeder Lehrer sich als selbständig denkender, beobachtender und arbeitender Gärtner betätigte. Am liebsten würde ich sagen, wenn es nicht zu gewagt wäre, als freischaffender Künstler. Es wäre diese Selbstbetätigung ein wirksames Gegengewicht gegen das Übermaß vom Amtscharakter, das dem preußischen Oberlehrerstande anhaftet und gegen die mechanische Dienstauffassung, der das Beamtentum so leicht verfällt, und die auf dem Gebiete der Erziehung noch viel mehr Unheil anrichtet, als in der Verwaltung.

Wenn der Verfasser hier mit dem Ergebnis eines solchen selbständigen Versuches vor den Leser tritt, so ist er sich zwar bewußt, daß er keine neuen Kulturwerte aufzuweisen hat, aber doch Proben der Selbstbetätigung seinerseits sowie seiner Schüler, die Freude geschaffen und Kräfte geweckt haben. Es handelt sich um die freien Schülervorträge.

In der Theorie sowohl wie in der Praxis des deutschen Unterrichts ist bis dahin der Schülervortrag im allgemeinen nur ein Stiefkind, ein Aschenbrödel, gewesen. Er ist fast nur ein Anhängsel der Stilistik geblieben, insbesondere der Lehre vom Aufsatz. In den amtlichen Lehrplänen, besonders den beiden letzten, sowie in den Verhandlungen der Direktorenversammlungen schwankt sein Charakterbild, „von der Parteien Haß und Gunst verwirrt". Die Lehrpläne von 1892 z. B. verlangen für U II „erste Versuche im Vortrag kleiner eigner Ausarbeitungen über Gelesenes", für O II „Vorträge der Schüler über den Inhalt bedeutender mittelhochdeutscher Dichtungen oder gelesener moderner Dramen und sonstiger Dichtungen nach eignen Ausarbeitungen", für U I „Vorträge der Schüler über Leben und Werke von Dichtern wie in O II", für O I „Vorträge der Schüler

über Leben und Werke von Dichtern nach eigner Ausarbeitung". Etwas rätselhaft heißt es dann in den zugehörigen methodischen Bemerkungen: „Sinngemäßes, betontes Lesen und Vortragen der Schüler muß stets geübt werden. Daran haben sich auf den oberen Klassen vorbereitete kurze freie Vorträge über Gelesenes oder Gehörtes in regelmäßigen Zwischenräumen anzuschließen. Die Beurteilung der Vorträge erfolgt durch den betreffenden (!) Lehrer." Nach den neuesten Lehrplänen sollen in U II Übungen stattfinden „in freigesprochenen Berichten über Gelesenes und Durchgearbeitetes", in O II—O I gleichfalls „Übungen in freigesprochenen Berichten über Stoffe, die im deutschen Unterricht behandelt worden sind oder dazu in Beziehung stehen". „Solche Berichte dürfen nie in ein Aufsagen auswendig gelernter Aufsätze ausarten, sondern haben in den Schülern allmählich die Fähigkeit herauszubilden, festes Wissen und klare Anschauungen in freier Rede schlicht und angemessen wiederzugeben."

Die Praxis des Verfassers, der in O II und U I deutschen Unterricht erteilt, geht über diesen amtlichen Rahmen hinaus. Seine Schüler wählen ihre Vortragsthemen nach freiem Ermessen aus einem beliebigen Gebiete irgend eines Schulfaches. Natürlich muß es allgemeines Interesse haben und vom Lehrer gebilligt worden sein. Auch werden vom Lehrer Themen angeboten, neben Gegenständen des deutschen Unterrichts solche aus der Geschichte, der Erdkunde und der Religion — in diesen Fächern unterrichtet der Verfasser gleichfalls in den beiden Klassen — nebst der einschlägigen Literatur. Auch wichtige Tagesfragen kommen in Betracht. Der Vortrag ist gegebenenfalls durch Skizzen, Bilder, Karten oder anderes Anschauungsmaterial zu unterstützen.

Jeder Schüler hält in jedem Tertial einen Vortrag. Nicht nur deutsche, auch andere Unterrichtsstunden des Verfassers werden gelegentlich, wenn das Thema dafür paßt, in Anspruch genommen. Die Dauer des Vortrags darf 10 Minuten nicht überschreiten. Daran schließt sich eine kurze Besprechung durch die Schüler, die der Lehrer leitet. Sie gilt nicht nur dem Inhalt, sondern auch der Form des Vortrags und der äußeren Haltung des Redners, der selbstverständlich vor der Klasse steht. In seinem Schlußurteil kargt der Lehrer nicht mit Anerkennung, besonders da, wo das Selbstvertrauen geboben und die Befangenheit überwunden werden muß. Der Mißerfolg belastet und peinigt den Redner schon an und für sich genug, ja er entmutigt ihn leicht. Der Erfolg dagegen wird auch ohne das Lob des Lehrers deutlich empfunden: das Verschwinden des kritischen Lächelns der Mitschüler über das arme Opferlamm vor der Klasse, ihre Aufmerksamkeit, die Lebhaftigkeit der Diskussion, selbst der Angriffe bringen es dem Redner zum Bewußtsein, ob er psychische Fühlung mit seinen Zuhörern gewonnen, ob er „ihr Ohr gehoben" hat. Grundsätzlich unterbricht der Lehrer den Vortrag nicht, es sei dann, um dem Schüler in der Bedrängnis zu Hülfe zu kommen oder ihm das Konzept zu verderben, wenn der Vortrag auswendig gelernt ist.

Nur eine Aufzeichnung der Gliederung ist zulässig, vor schriftlicher Ausarbeitung kann nicht genug gewarnt werden. Sie kann allenfalls zum Zweck der Vorbereitung bei dem einen oder anderen schwierigeren Punkte des Vortrages geduldet werden, dessen Darlegung besonders klare innere Anschauung erfordert. Auch die Gliederung muß elastisch sein und es dem Redner ermöglichen, von jedem Punkte

aus an sein Ziel zu gelangen. Rhetorische Vorstudien werden nicht getrieben. Wichtigste Leitsätze sind folgende:

1. Sei nicht langweilig. „*Tous les genres sont bons, excepté le genre ennuyeux.*“
2. Sei natürlich, aber veredele deine Natur.
3. Sei gut vorbereitet, aber mache dich nicht von einem Konzept abhängig.
4. Sei mit ganzer Seele bei der Sache. „*Pectus oratorem facit.*“

Die letzte Forderung ist noch immer die wichtigste. Die freie Wahl des Themas verbürgt ein gewisses Maß von persönlichem Interesse am Gegenstande, eine Mitarbeit des Herzens, die viel mehr als äußerer Zwang den Willen zur Erreichung festen Wissens und klarer Anschauung treibt und jenen Gefühlston der Überzeugung hervorruft, der auch auf den Hörer Eindruck macht, mehr, als die strenge Ordnung des Gedankenganges. Der Apostel Paulus hat einmal das ganze Geheimnis seiner und jeder Redekunst durch die Worte gekennzeichnet: „Ich glaube, darum rede ich“ und Luther sagt dasselbe von seiner Beredsamkeit: „Wessen das Herz voll ist, des fließt der Mund über.“

Neben diesen allgemeinen Gesichtspunkten sind gute Ratschläge am Platze wie diese: Bei der Vorbereitung auf Spaziergängen sein eigner Zuhörer zu sein, nicht gelehrt sein zu wollen, nur das Wichtigste und Interessanteste zu bringen, sich in der Pause vor dem Auftreten zu sammeln, in heiterer Stimmung zu sein u. a. m. Gelegentlich auch sind die kleinen Kunstmittel der Rhetorik, die jetzt noch eine Rolle spielen, zu empfehlen: Das geflügelte Wort, das Schlagwort, die Anekdote, die poetische Sentenz, der bildliche Ausdruck usw. Auch auf die Eigenart berühmter Redner, ferner die Beredsamkeit der verschiedenen Berufskreise wie der parlamentarischen, der akademischen, der kirchlichen, der juristischen sowie die der verschiedenen Nationen kann hingewiesen und Proben können vorgeführt werden.

Eine der anregendsten Abhandlungen über die Kunst des Vortrags, die dem Verfasser zu Händen gekommen sind, ist Hiltys kleine Schrift über Lesen und Reden (Leipzig, Hinrichssche Verlagsbuchhandlung). Sie ist ein vortrefflicher Ratgeber, auch für Schüler. Ich verweise auch auf den Anhang „Rhetorik“ zu R. Meyers Deutscher Stilistik in der Sammlung der Handbücher des deutschen Unterrichts an höheren Schulen herausg. von Matthias.

In der Unterprima, deren Schüler ich von U II an im Deutschen unterrichtet habe, ist der freie Vortrag der Schüler jedesmal ein Ereignis für die Klasse. Seine Bedeutung wird erhöht durch Eintragung von Thema und Namen des Redners in die Chronik der Klasse. Wenn diese Leistungen auch keine rhetorischen Musterleistungen sind, sondern nur Übungen, so verdienen sie doch mit mehr Recht den „hohen“ Namen Vortrag, als die Deklamationen von Gedichten. Und weshalb sollen sich die Gegenstände des Vortrags auf das Gebiet des deutschen Unterrichts beschränken, und weshalb auf die deutsche Stunde? Es könnte diese Beschränkung durch die Lehrpläne eine Rücksicht auf den Lehrer des Deutschen sein, von

dem man nicht erwarten kann, daß er in allen Sätteln gerecht ist, in der Sache selbst, der Pflege des mündlichen Ausdrucks, ist sie nicht begründet.

Die „freigesprochenen Berichte" der Lehrpläne können das Gelernte befestigen, den Ausdruck bilden, aber wenn sie — eine Gefahr, die sehr nahe liegt — aufgezwungen werden, so geht dabei ein wichtiges Erziehungsmoment verloren, das persönliche Interesse der Schüler kommt nicht zur Geltung, und es wird nur totes Wissen zutage gefördert. Auch dies wage ich zu behaupten: Inhaltsangaben von poetischen Kunstwerken, die bei den freigesprochenen Berichten über Gelesenes immer eine Rolle spielen werden, sind fast immer langweilig, und häufig auch recht schwer. Wer sich als Lehrer selbst die Aufgabe stellt, die er seinen Schülern zumutet, kann sich davon überzeugen.

Es wird den Leser interessieren, solche Vortragsthemen aus der Praxis des Verfassers kennen zu lernen, die sich nicht unmittelbar an die Forderung der Lehrpläne halten. Ich führe hier eine Anzahl an, die im verflossenen Schuljahr von Obersekundanern behandelt worden sind:

1. Können und müssen wir die deutsche Flotte verstärken? (von einem Schüler, der besonderes Interesse am Seewesen hat, nach einem Aufsatz im Nauticus).
2. Die Bedeutung Helgolands für die deutsche Flotte (gleichfalls nach dem Nauticus).
3. Das Radium und das Radiumrätsel (nach einem Lesestück unseres Lesebuches).
4. Über Flugmaschinen.
5. Die verschiedenen Luftschiffahrten.
6. Der Halleysche Komet
7. Shakletons Südpolarexpedition.

   (4–7: Nach Abhandlungen aus Zeitungen und Zeitschriften.)

8. Die Post auf dem Weltmeere.
9. Die deutsche Hochseefischerei.

   (8–9: Nach Veröffentlichungen d. Instituts f. Meereskunde i. Berlin.)

10. Richard Wagner (von einem Wagner-Verehrer).
11. Hans Thoma (bei Gelegenheit des Thomajubiläums, mit einer Ausstellung der Bilder der Thoma-Mappe).
12. Die Keilschrift (nach Delitzsch: „Im Lande des einstigen Paradieses", mit Proben).
13. Unsere Klassenwanderung durch die Eifel (von zwei Schülern).
14. Calvin (in der Religionsstunde, aus Anlaß des Calvinjubiläums).

Es ist beachtenswert, daß in der Gesamtzahl der gehaltenen Vorträge solche abstrakten Inhalts fehlen. Derartige Angebote werden grundsätzlich von den Schülern abgelehnt. Und ich sollte meinen, das ist kein Fehler, sie am ersten verleiten leicht zur Beredsamkeit der Schwätzer. Leben und Wirken großer Männer der Geschichte interessieren mehr als Gestalten der Dichtung, verkehrstechnische und geographische Dinge sind besonders beliebte Themata. Letzteres sollte ein Fingerzeig sein, die Geographie mit ihren Nebenfächern, die von Haus aus der geistige Lieblingstummelplatz der Schüler ist, dazu zu benutzen, den Schülern im

freien Vortrag die Zunge zu lösen und zu freiwilligen Vortragsleistungen auf diesem Gebiete anzuspornen, für das die Lehrpläne, besonders die der oberen Klassen, so wenig übrig haben und so viele Schulleiter noch viel weniger.

Im Interesse der Selbstbetätigung der Schüler geht der Verfasser über den Rahmen der Forderung der Lehrpläne hinaus, wenn er es versucht, den freien Schülervortrag als wesentlichen Bestandteil des deutschen Unterrichts einzubürgern. Aber sollte nicht die von ihm empfohlene Art seiner Pflege auch geeignet sein, das Korrigierelend, diese Geißel des deutschen Unterrichts, erträglicher zu machen, derentwegen so mancher Deutschlehrer in den Stunden der Korrekturqualen seine Lehrberechtigung verflucht? Ein guter Vortrag ersetzt reichlich einen guten Aufsatz. Auch die Kontrolle über seine Selbständigkeit ist leichter, und weil die Klassenkameraden daran teilnehmen, wirksamer, der Anteil der Klasse an der Besprechung reger als bei der Rückgabe der Aufsätze. Aber die Rücksicht auf den Lehrer mag dahinten bleiben. Ein löbliches Streben der heutigen Pädagogik sucht das Schwergewicht des Unterrichts in das mündliche Verfahren, das lebendige Wort zu verlegen und das Schreibwerk zurückzudrängen. Die Pflege des freien Vortrags bietet den besten Ausgleich gegen das Übergewicht der Aufsätze und andere schriftliche Arbeiten. Aber am wichtigsten ist das erziehliche Moment. Die werdende Persönlichkeit der Schüler erhält durch den Vortrag ein vortreffliches Gebiet zur Betätigung und Ausbildung; und leitende Persönlichkeiten sollen unsere Schüler doch in ihrem zukünftigen Beruf und im öffentlichen Leben werden. Keine andere Schülerübung aber bietet in höherem Maße Gelegenheit zu äußerer und innerer Selbstzucht als die des freien Vortrags. Das beweisen die Beispiele der großen Redner bei ihrem Werdegang. Auf dem Übungsfelde der Selbstzucht erwachsend, ist die Beredsamkeit eine Tugend, und sie bedarf wie jede andere Tugend vieler Übung. Auch auf sie paßt das alte gute Wort:

„Vor die Tugend setzten die Götter den Schweiß."

Elberfeld. K. Heckmann.

Die Reifeprüfung öffentlich für Primaner.

Ein Hauptgrund für den Schrecken der Reifeprüfung liegt in dem Geheimnis, das sie umgibt. Die Schüler wissen weder im allgemeinen, wie ein Examen sich vollzieht, weil die Reifeprüfung für sie die erste im Leben ist, noch haben sie eine persönliche Kenntnis davon, was gerade bei dieser Prüfung ihrer harrt. Daß es ähnlich zugeht wie jeden Tag in der Schule, glauben sie uns doch nicht; und sie haben insofern recht, als sie selbst wenigstens bei der Prüfung großenteils andere sind als sonst, eben weil sie etwas Neuem, Unbekanntem entgegenzutreten fürchten.

Um diese Schwierigkeiten für die schriftliche Prüfung zu beseitigen, läßt man jetzt wohl allgemein die Primaner eine Zeit vor der Reifeprüfung ähnliche Arbeiten wie bei dieser unter denselben Formen (auf Bogen, die nur rechts beschrieben werden, usw.) und mit derselben Zeiteinteilung anfertigen. Am zweckmäßigsten fand ich es immer, wenn an denselben Tagen, an denen die schriftliche Reifeprü-

fung stattfand, alle Ober- und Unterprimaner ähnliche — natürlich entsprechend leichtere — Arbeiten zu schreiben hatten. Wer im günstigtsen Falle (bei halbjährlichen Prüfungen) dreimal an solchen Vorarbeiten teilgenommen hat, für den schwindet ein großer Teil der Schrecken der schriftlichen Prüfung.

Ähnliches ließe sich für das mündliche Examen durch die Bestimmung erreichen, daß alle Primaner ihm zuzuhören haben. Sie würden dann erkennen, wie sie die Schwierigkeit der Prüfung auf der einen Seite über-, auf der anderen unterschätzen, und es persönlich miterleben, wie wertvoll verständige Arbeit, wie unnütz sinnloses Einpauken auch beim Examen ist. Der Augenschein würde mehr helfen als alle Ermahnung zu vernünftiger Vorbereitung. Die Teile der Prüfungshandlung, bei denen die Abiturienten zugegen sind — auf diese würde sich natürlich auch die Teilnahme der Primaner beschränken —, sind ohnedies nicht geheim; jeder Prüfling darf davon erzählen, soviel er will. Nützlichere und richtigere Kenntnis aber davon als durch die Erzählungen ihrer bisherigen Mitschüler würden die Primaner durch persönliche Anwesenheit erhalten. Auch die erste juristische und die erste medizinische Prüfung sind bekanntlich in diesem Sinne öffentlich.

Ich glaube, daß auf diese Weise durch einen kurzen Zusatz zur Prüfungsordnung viele Vorwürfe gegen das Abiturienten-Examen beseitigt werden könnten.

Auch ist es wünschenswert, daß die Schüler nicht nur über die Anforderungen, sondern auch über die Wertung der Leistungen bei der Reifeprüfung und die formellen Grundsätze, die darüber bestehen, eingehend und rechtzeitig aufgeklärt werden. Sie müssen z. B. erfahren, daß das Endurteil — auch formell — aus drei Faktoren sich zusammensetzt, den Urteilen über die Klassenleistungen, über die schriftliche und über die mündliche Prüfung; und sie müssen es glauben lernen, daß ein volles Genügend in der Vorzensur durch einen ungünstigen Ausfall der mündlichen oder schriftlichen Prüfung nicht umgestoßen wird. Sie müssen andererseits belehrt werden, daß es ein großer Unterschied ist, ob jemand in einem Fache als bedingungslos oder als schwach genügend angemeldet, ob seine Gesamtreife als „zweifellos" oder als „zweifelhaft" bezeichnet wird. Man muß ihnen rechtzeitig mitteilen, was aus dieser Art der Vorzensierung sich für Folgen für die Zulassung zum Examen und für die Befreiung von der mündlichen Prüfung ergeben, und was dergleichen mehr ist. Der Erfolg wird eine Verbesserung der Klassenleistungen und eine Verminderung der Examensfurcht sein. Gegenwärtig ist die Unkenntnis der Schüler auf diesem für sie so wichtigen Gebiete ganz erstaunlich.

Solche Aufklärung aber müßte nicht nur gelegentlich, sondern offiziell und vor allem im gedruckten Jahresbericht erfolgen; schon deswegen, damit auch die Eltern unterrichtet werden, die gewöhnlich vor der Reifeprüfung einen noch größeren Respekt besitzen als ihre Herren Söhne.

Breslau. Otto Seiffert.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten.

Erlangen, Freiburg, Gießen, Heidelberg, Jena, Leipzig, München, Rostock, Straßburg, Tübingen und Würzburg im Sommer-Semester 1910.

Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Sommer-Semester 1910 an den genannten Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Sommer-Semester 1910 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1144 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	1134
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	9
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	1

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 849 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	847
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	2

c) in der Juristischen Fakultät 5087 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	4329
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	570
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	188

d) in der Medizinischen Fakultät 5586 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	4454
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	885
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	247

e) in der Philosophischen Fakultät 9781 Studierende, davon immmatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	6378
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	2063
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	1340

Hiervon studierten:

1. Philosophie 800 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	579
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	170
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	51

2. Klassische Philologie und Deutsch *) 2493 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 2304
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 123
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 66
3. Neuere Philologie *) 2031 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 991
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 679
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 361
4. Geschichte *) 643 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 479
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 122
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 42
5. Mathematik und Naturwissenschaften 3229 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1645
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 827
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 757
6. Sonstige Studienfächer 585 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 380
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 142
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 63

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 215 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 214
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 1

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 33 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 977 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 776
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 150
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 51

d) in der Medizinischen Fakultät 670 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 470
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 153
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 47

e) in der Philosophischen Fakultät 1474 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 859
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 359
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 256

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

Hiervon studierten:

1. Philosophie 83 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 50
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 24
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 9
2. Klassische Philologie und Deutsch *) 422 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 373
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 33
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 16
3. Neuere Philologie *) 308 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 118
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 101
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 89
4. Geschichte *) 126 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 89
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 27
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 10
5. Mathematik und Naturwissenschaften 457 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 197
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 142
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 118
6. Sonstige Studienfächer 78 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 32
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 33
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 13

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

Die Friedrich Althoff-Stiftung.

macht weiter erfreuliche Fortschritte. Die Zahl ihrer Mitglieder ist auf 1712 gestiegen; darunter sind nicht weniger als 1369 Direktoren und Oberlehrer an höheren Lehranstalten.

Die Verteilung der 1369 Mitglieder auf die einzelnen Provinzen ist eine recht ungleichmäßige, wie die nachfolgende Aufstellung erkennen läßt, in welcher die Zahl der Mitglieder und die Zahl der Stellen der Direktoren und Oberlehrer für jede einzelne Provinz nebeneinander gestellt sind:

---

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

Ostpreußen	93	Mitglieder;	354	Stellen	
Westpreußen	72	„	361	„	
Brandenburg	308	„	1218	„	
Berlin	243	„	759	„	
Pommern	19	„	403	„	
Posen	152	„	322	„	(Bravo)
Schlesien	87	„	901	„	
Sachsen	23	„	729	„	
Schleswig-Holstein	11	„	389	„	
Hannover	50	„	684	„	
Westfalen	21	„	890	„	
Hessen-Nassau	75	„	675	„	
Rheinprovinz	215	„	1898	„	

Das Rechnungsjahr der Stiftung beginnt mit dem 1. April. In der ersten Hälfte des laufenden Rechnungsjahres, also in der Zeit vom 1. April bis 1. Oktober sind an Unterstützungen gezahlt worden im ganzen 10 550 M. an 36 Empfänger; man muß zugeben, eine beträchtliche Summe, wenn auch nicht für alle Bedürfnisse ausreichend. Die einzelnen Zuwendungen sind entsprechend den eingegangenen Gesuchen ganz überwiegend in den Bereich der höheren Schulen*) gefallen. In drei Fällen sind auch Angehörige aus Universitätskreisen berücksichtigt worden.

Der laufende Beitrag beträgt jährlich mindestens 3 M. An Stelle des laufenden Beitrages kann ein einmaliger Beitrag von mindestens 50 M. treten. Die Beitrittserklärungen sind unter Einzahlung des Beitrages zu richten an die Preußische Zentral-Genossenschaftskasse Berlin C 2 am Zeughaus 2, Konto der Friedrich Althoff-Stiftung.

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

---

*) Um so beschämender ist die geringe Teilnahme in einzelnen Provinzen. Wie sagt doch Goethe in seinem Epigramm: Wie Du mir, so ich Dir?

„Mann mit zugeknöpften Taschen,
Dir tut niemand was zu lieb:
Hand wird nur von Hand gewaschen;
Wenn Du nehmen willst, so gib!“ Mtth.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Schulausgaben deutscher Klassiker.

Die Zahl der Erscheinungen, die es sich zur Aufgabe machen, die Erzeugnisse unserer Literatur für die Behandlung im Unterricht herzurichten, ist dauernd im Steigen begriffen. Teils will jede der Sammlungen, die bereits in unsern Schulen sich eingebürgert haben, möglichst alle am meisten gelesenen Werke in dem von ihr besonders geschaffenen Gewande darbieten, teils ist man bestrebt, den Kreis der zur Schullektüre geeigneten Werke, nicht selten mit Glück, zu erweitern. Der Wetteifer der Herausgeber, bzw. der Verlagsanstalten, hat dabei sicher das Gute, daß sich das Niveau der Schulausgaben zusehends hebt. Dazu gehört vor allem, daß die für die Hand des Schülers bestimmten Ausgaben immer weniger mit dem Ballast weit ausgesponnener Einführungen und zerfasernder Erklärungen beschwert werden. Vielmehr tritt immer häufiger dafür solches Material zu dem bloßen Text hinzu, das die Selbsttätigkeit des Schülers bei dem Gewinn, den er aus der Lektüre ziehen soll, anzuregen geeignet ist. Es wird daher in dem hier zu erstattenden Bericht auf solche Ausgaben, die andern schon vorhandenen durchaus gleichwertig sind, kürzer als sonst hingewiesen und genauer nur auf solche eingegangen werden, deren Stoffe entweder zum ersten Male als Schullektüre erscheinen oder die durch eine Besonderheit die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen geeignet sind.

I. Textausgaben mit Erläuterungen.

1. **Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker** mit ausführlichen Erläuterungen, Paderborn. Bd. 39: Aus Schillers prosaischen Schriften, II., von Prof. Dr. M. Schmitz-Mancy. 1908. geb. 1,50 M. Inhalt: Über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen — Über die tragische Kunst — Über Anmut und Würde — Über die ästhetische Erziehung des Menschen — Über das Erhabene. Eine sowohl wegen der Einleitung als der Anmerkungen recht brauchbare Ausgabe. Überall kommt das Verhältnis Schillers

zu Kant klar zum Ausdruck, dessen Bedeutung als des Philosophen des Protestantismus z. B. aus den Ausführungen auf S. 102 deutlich zu folgern ist. Für Schiller als Denker überhaupt muß jetzt aber auch immer auf Engels Buch, das diesen Titel trägt, hingewiesen werden. Die Kritik war nötig bei Schillers Theorie über das Tragische, S. 51. Verstand und Vernunft war S. 68 scharf zu scheiden im Sinne von Anmerkung S. 71. Über Schillers Stellung zum Christentum ist S. 100/101 durchaus zutreffend geurteilt, Arnold E. Bergers Vortrag im Wormser und Mainzer Zweigverein des Ev. Bundes 1909 schließt diese lange offen gewesene Frage in gewissem Sinne ab. Von den ästhetischen Briefen sind nur 1—9 aufgenommen da bedurfte es denn von den andern einer Übersicht des Gedankengangs. — Bd. 40: Grillparzer, König Ottokars Glück und Ende, von Oberlehrer Fr. Vieth zu Euskirchen. geb. 1,20 M. 1908. In der Billigung der so besonders hoch gesteigerten Bewertung des Dramas durch Ed. Engel stimme ich dem Verfasser nicht bei. Aber zur Einführung in die Dramenlektüre ist es allerdings besonders geeignet, als ein typisches Beispiel des Tragischen der reinen Schuld, und ebenso muß es mit Recht als Veranschaulichung für den Geschichtsunterricht sehr willkommen geheißen werden. Der Anhang enthält recht wertvolle Beigaben, so eine Übersicht über die wichtigsten historischen Ereignisse zwischen 1246 und 1282; über den geschichtlichen König Ottokar; der Dichter über sein Werk aus Grillparzers Selbstbiographie; bei VIII, Der Dichter, sollte noch mit einigen Strichen Grillparzers Stellung in der deutschen Literaturgeschichte gezeichnet und die Herkunft der Porträts Ottokars und Rudolfs, S. 1 und S. 32, sollte auch angegeben sein. — Bd. 41: Lessing, Wie die Alten den Tod gebildet haben, von Seminarlehrer L. Lütteken. 1909. geb. 1 M. Praktische Einführung in das Verständnis und gute genaue Gliederung des Inhalts; die lateinischen und griechischen Zitate sind nur in Übersetzung gegeben; recht willkommen ist im Anhang Herders Nachtrag zu Lessings Schrift unter demselben Titel. — Ergänzungsbände No. IX, Wesen und Werden des Volksliedes, von Oberlehrer Dr. K. Breuer in Frankfurt a. M. 1908. geb. 1 M. Die Ausgabe enthält neben einer übersichtlichen Geschichte des Volksliedes 81 Lieder aller Gattungen bis zu den Kinderreimen. Leider fehlen die geistlichen Volkslieder des 19. Jahrhunderts, wie „Müde bin ich, geh zur Ruh'", „Stille Nacht", und von älteren z. B. „Es ist ein Ros' entsprungen". Die Ausgabe verrät eine tüchtige Kunde des Gebietes, um so weniger ist es zu billigen, daß gelegentlich altertümliche Wendungen und Wörter in neuhochdeutschen Umbildungen wiedergegeben sind.

2. Aschendorffs Sammlung auserlesener Werke der Literatur für Schule und Haus. (Vergl. den Bericht der M. f. h. Sch. im III. u. IV. Jahrgang.) Die für den vorliegenden Bericht übersandten 16 Bände reichen z. T. bis in das Jahr 1903 hinab, 11 davon enthalten Stoffe, die auch häufig in anderen Sammlungen erschienen sind: Grillparzer, Die Ahnfrau, von H. Kühnlein. geb. 1 M. Münster i. W. 1904. — Goethe, Iphigenie auf Tauris, von Gymn.-Direktor Prof. Dr. A. Egen. 1906. geb. 0,95 M. — Sophokles, Philoktetes, von Prof. Dr. M. Schmitz-Mancy. 1906. geb. 0,95 M. — Fr. Hebbel, Die Nibelungen, von Prof. Th. Büsch. 1906. geb.

1,40 M. — Lessing, Hamburgische Dramaturgie, von Prof. Dr. Ferd. Hoffmann. 1907. geb. 1,80 M. — Schiller, Die Verschwörung des Fiesko zu Genua, von demselben. 1907. geb. 1,10 M. — Gudrun nach der Übersetzung von Simrock, von Direktor Dr. E. Wasserzieher. 1907. geb. 1,10 M. — Das Nibelungenlied nach der Übersetzung von Simrock, von demselben. 1907. geb. 1,40 M. — Lessing, Nathan der Weise, von Realgymn.-Direktor Dr. Frd. Kortz. 1908. geb. 1,40 M. — Grillparzer, Ein Bruderzwist in Habsburg, von Oberlehrer Dr. A. Genius. 1907. geb. 1,20 M. — Otto Ludwig, Die Makkabäer, von Oberlehrer Prof. Franz Kleinsorge. 1908. geb. 0,95 M. — Die fünf folgenden Bände sind bisher noch nicht als Schullektüre herausgegeben worden: Karl Immermann, Der Oberhof, von Prof. Dr. Fr. Zurbonsen. 1903. geb. 1,50 M. — Ed. Mörikes Gedichte, ausgew. von Walther Eggert-Windegg. 1906. geb. 1,25 M. — Derselbe, Novellen und Märchen von demselben Herausgeber. 1906. geb. 1,50 M. — Friedrich Halm, Der Fechter von Ravenna. 1908. geb. 0,85 M. Von Prof. Rud. Schwenk; von demselben Halms Sohn der Wildnis. 1908. geb. 0,90 M. Ich bemerke zu einzelnen dieser Ausgaben folgendes: Bei Hebbels Nibelungen ist es willkommen, daß im Anhang die Stellen des mittelhochdeutschen Epos aufgeführt sind, von denen die Auffassung des dramatischen Dichters abgewichen ist. — Im Philoktet wird zwar das sonst in diesen Ausgaben übliche Maß der Einführungen erheblich überschritten, indessen nicht zum Schaden des Ganzen, da das antike Theaterwesen dadurch recht klar zur Anschauung kommt; die fünf Abbildungen unterstützen das Verständnis gut. — Bei Goethes Iphigenie war zum vollen Verständnis doch noch der Nachweis des völlig unantiken, ja geradezu modernchristlichen Charakters der Heldin nötig; das Bild der Feuerbachschen Iphigenie schmückt den Band. — Bei Schillers Fiesko wären noch die Widersprüche im Charakter des Helden und der Grund ihrer Entstehung aufzuzeigen gewesen, der in der Persönlichkeit des Dichters liegt. — Bei Ludwigs Makkabäern wird durch Mitteilung von Szenen des ursprünglichen Dramas das Verständnis gut gefördert. Der Versuch, die so vielfach angefochtene künstlerische Einheit nachzuweisen, läßt sich hören (S. 132). — Bei Lessings Hamburgischer Dramaturgie ist die Auswahl doch zu umfangreich und macht jedenfalls immer wieder erst eine Auswahl nötig. — Zu Lessings Nathan ist die Einleitung über die einschlägigen religionsgeschichtlichen Verhältnisse ganz vortrefflich, aber die Auffassung einer Zurücksetzung des Christentums, die man so oft in Schulausgaben antrifft, ist nicht zu billigen, und wenn das harte Urteil S. 11 über die Wirkung der Dichtung wirklich zuträfe, dann durfte sie überhaupt nicht als Schullektüre gegeben werden. Lessing ist nicht der reinste Typus des Rationalismus, das war aus der dem Herausgeber wohlbekannten Schrift Kettners gut zu entnehmen; vergl. jetzt auch meine Ausgabe von Lessings Philosophie in Dürrs Philosoph. Bibliothek, Bd. 119, Einleitung. — Mörikes Gedichte, Novellen und Märchen sowie Immer-

manns Oberhof stellen eine recht willkommene Bereicherung der Schullektüre dar, auch ist die Würdigung der Gedichte Mörikes auf den richtigen Ton gestimmt. — Dagegen hätten die innerlich so unwahren Dramen Friedrich Halms der Schule fern bleiben sollen, sie haben jahrzehntelang die so viel tieferen und, wie wir jetzt sehen, bleibenden Dichtungen Grillparzers bedauerlicherweise in den Schatten gestellt, sie könnten also nur als „Gegenbeispiele" verwendet werden.

3. Sammlung deutscher Schulausgaben von Velhagen und Klasing. Bielefeld, Leipzig und Berlin. Lief. 122: Blumenlese deutscher Gedichte, herausg. von F. Böckelmann. 4. Aufl. 1908. geb. 1,50 M. Das Erscheinen der 1. Auflage ist mir nicht bekannt geworden. Hervorgegangen aus den Beratungen des Lehrerkollegiums des Friedrichsgymnasiums zu Herford, zum Zweck, den verbindlichen Lernstoff festzustellen, ist der Stoff der Sammlung, um anderen Anstalten größere Freiheit zu gewähren, um die Hälfte vermehrt worden. Sie wird für die unteren und mittleren Klassen ihren Zweck gut erfüllen, für die oberen ist die Freiheit der Wahl doch zu eingeschränkt. Daß in den Kanon auch Storms „Für meine Söhne", Nietzsches „Dem unbekannten Gotte", Hölderlins Schicksalslied u. a. aufgenommen sind, ist sehr erfreulich. Der Abriß der Poetik ist praktisch und durchaus notwendig. — Lief. 123: Justus Möser, Patriotische Phantasien, ausgewählt von H. Barckhausen. 1909. geb. 0,80 M. Diese volkstümliche, ja geradezu sozialpolitische Zwecke verfolgenden typischen Darstellungen aus den verschiedensten Kreisen deutschen, besonders bäuerlichen und zwar niedersächsischen Lebens, sind eine sehr gesunde Kost für unsere reifende Jugend. Ihr schadet denn auch der zuweilen stark lehrhafte Ton nicht, überwiegen tun doch die feinen Züge beobachtender Charakteristik. Die Einleitung entwirft ein eindrucksvolles Bild von Möser, dem vorbildlichen Beamten, Menschen und Deutschen. Die Auswahl verdient Verbreitung, sie fördert das kulturgeschichtliche Interesse erheblich. — Lief. 125: Das Nibelungenlied, Auswahl mit Anmerkungen und Wörterverzeichnis von Gustav Guth. Die Auswahl des Urtextes bildet ein brauchbares Ganzes; die, übrigens nicht bezeichneten, Auslassungen können vom Lehrer inhaltlich leicht ergänzt werden, die Bezeichnung der einzelnen Abenteuer wäre aber besser doch angegeben worden. Da das Wörterverzeichnis recht praktisch angelegt ist, konnten die Erklärungen bedeutend eingeschränkt werden. Das wichtigste aus der mhd. Grammatik und Verslehre sähe man gern hinzugefügt. Die Ausgabe ist gut zu brauchen.

4. Deutsche Schulausgaben, herausg. von Dr. J. Ziehen, Stadtschulrat in Frankfurt a. M. Dresden o. J. Ehlermann. Von Stoffen, die auch in anderen Sammlungen als Schulausgaben erschienen sind, sind folgende elf zu nennen: Bd. 51: Grillparzer, Sappho, von E. Petersen. geb. 0,90 M. — Bd. 52: Lessing, Nathan der Weise, von Ferd. Lamey. geb. 1,20 M. — Bd. 53: Goethe in Briefen, von R. Jonas. geb. 0,90 M. — Bd. 54: Kleist, Prinz Friedrich von Homburg, von L. Hartung. geb. 0,85 M. — Bd. 55: Goethe, Torquato Tasso, von Martin Wohlrab. geb. 0,95 M. — Bd. 58: Sophokles, Elektra, von Georg Schwandtke. geb. 0,70 M. — Bd. 61: Friedr.

Hebbel, Die Nibelungen, von A. Zehme. geb. 1,60 M. — Bd. 63: Friedr. Hebbel, Herodes und Mariamne, von Heinrich Deckelmann. geb. 1 M. — Bd. 66: Kleist, Die Hermannsschlacht, von H. Barckhausen. geb. 1 M. — Bd. 67: Schiller, Maria Stuart, von H. Kloevekorn. — Bd. 68: Neu-deutsche Prosadichtung, Musterstücke moderner Erzählungskunst mit methodischer Einführung und Charakteristiken der Dichter, herausg. von Heinrich Goebel. geb. 1 M. Diese Ausgaben stehen durchaus den entsprechenden in anderen Sammlungen ebenbürtig zur Seite. Ich bemerke zu einigen von ihnen noch folgendes.

Der Herausgeber der Sappho (Bd. 51) löst in recht geschickter Weise die Frage, ob sie ein Ideendrama oder Einzelschicksal, ob Künstlerdrama oder Liebesdrama ist. „Daß Sappho vergaß, daß der Beruf des Künstlers Entsagung fordert auf individuelles Glück, das ist die Schuld" so drückte es Grillparzer selbst aus, er hat aber das Thema nicht ganz durchgeführt. Der Entwurf einer Widmung an Schreyvogel, das Nachwort H. Laubes, des Dichters Aufsatz „Sappho" bilden willkommene Beigaben. — Lessings Nathan (52) ist durch seine Einführung der Typus einer guten Schulausgabe, die die erfolgreiche Behandlung im Unterricht deutlich verrät; sie macht den Lehrer nicht überflüssig und befreit ihn doch von dem sonst für den Gedächtnisanhalt nötigen Diktatstoff. Für Lessings wegbereitende Stellung in der Entwicklung unserer Auffassung von Religion vergl. meine oben angeführte Ausgabe seiner philosophischen Schriften. — Die Auswahl der Goethebriefe (Bd. 53) — es sind 51 — ist durchaus geeignet, „den Mann und sein Werk" von den wesentlichsten Seiten kennen zu lehren, die Liebe zu Frau v. Stein und Christiane darf sich aber dem Primaner auch in eigenen Briefen an diese Frauen spiegeln; sonst wäre etwa auch an die Berliner Reise zu denken (an Merk 5. VIII. 78, an Fr. v. Stein 17.—24. V. 78); vor der Rückkehr aus Italien (an den Herzog 25. I. 88). Sehr zweckmäßig sind 8 Briefe an Goethe aufgenommen, so von der Herzogin Anna Amalie, der Frau Rat, dem Herzog, Knebel, F. A. Wolf, A. v. Humboldt und die Zeittafel über Goethes Leben. — Für Kleists Prinzen Friedrich von Homburg (54) wird künftig noch mit Nutzen Roettekens Buch (Wissenschaft und Bildung, Bd. 22) herangezogen werden können. Sehr willkommen ist der Nachweis Rousseauscher Stimmungen einerseits, der des altpreußischen Pflichtgefühls andererseits (dieses ist aber keineswegs „altrömischen Grundsätzen nachgebildet"!), der Hinweis auf die verwandten Seelenkämpfe in Schillers Kampf mit dem Drachen und in Max Piccolomini. Die Erklärungen treffen zuweilen nicht ganz das Richtige, so S. 21[3]), 27[5]), 40[2]), 88[1]). — Die Einführung in Goethes Torquato Tasso (55) verwertet vor allem Scheidemantels Untersuchungen und weist mit vollem Recht die Ergebnisse heutiger Forschung über Tassos Leben zurück. Als einheitlicher Gesichtspunkt wird durchgeführt die „Disproportion des Talents mit dem Leben" (Goethe zu Herders Frau nach dem Brief vom 20. III. 1789). — Sophokles' Elektra (58), in fünffüßigen Jamben wiedergegeben, liest sich glatt, der Ton ist fast überall gut getroffen, selten begegnen Härten wie v. 199, 220, 289, 302, 400, 429, 747, Zugrunde liegt der Text von Klaiber mit einigen ausdrücklich angegebenen Ab-

weichungen. Bedenklicher sind die lyrischen Partien, die freie Rhythmen mit Reimen untermischt aufweisen. Auch wer das Drama im Urtext in der Klasse lesen läßt, wird die Übersetzung gern zur Hand nehmen. — Die Einleitung zu Hebbels Nibelungen (61) enthält außer allem Notwendigen über Entstehung und ähnliches besonders feine Beobachtungen über die Tragik des Stückes auf Grund der Hebbelschen Theorie. An Anmerkungen kommt Zehme bei 5457 Versen Text mit einer Zahl von 30 aus, ein sehr nachahmenswertes Beispiel! — In Hebbels Herodes und Mariamne (63) ist die Einleitung durch einige in die Seele des Stückes tief eindringende Ausführungen bemerkenswert, aber statt „Tragödie der Notwendigkeit", was fast für alle Hebbelschen Dramen paßt, ist besser „Tragödie der Innerlichkeit" zu setzen, deren Idee ja gerade auch vom Herausgeber gut nachgewiesen wird. Der Zusammenhang zwischen dem Drama und dem in der Politik wie in der Lösung von Elise Lensing von Hebbel Erlebten ist unzweifelhaft richtig nachgewiesen, ebenso der Dualismus im antiken wie im jüdischen Altertum, der die unerläßliche Grundlage für die Möglichkeit der Tragödie bildet und auch die Nebenzüge mit der Hauptidee verknüpft. Anmerkungen wären hier und da erwünscht, da das Stück doch wohl nur als Privatlektüre in Betracht kommt. — Bei Kleists Hermannsschlacht (66) ist die Bedeutung des Dramas als Kunstwerk richtig nachgewiesen, trotzdem es unzweifelhaft eine besondere Tendenz verfolgt. Auch ist die Sprache Kleists gebührend berücksichtigt. In den Anmerkungen ist „sich haben" zu v. 2326 irrtümlich als märkischer Provinzialismus bezeichnet, die Redewendung ist ungleich weiter verbreitet. — In Schillers Maria Stuart (67) ist die Darstellung der geschichtlichen Grundlagen, den Schiller zu Gebote stehenden Forschungen folgend, als besonders sorgfältig und klar zu bezeichnen, die Bildnisse Marias, Elisabeths und des Tower, sowie die Stammtafeln sind eine passende Beigabe. Die Anmerkungen erklären mit Recht nur das Wichtigste. — In der Ausgabe der Neudeutschen Prosadichtung (68) wird — leider mit Recht — über die „gröbliche" Unkenntnis der Deutschen im Ausland von unseren besten modernen Schriftstellern geklagt. Die Auswahl verfolgt dieselben Ziele wie die von Porger in der Sammlung des Verlages von Velhagen und Klasing, nur ist sie noch methodischer angelegt. Das vorliegende 1. Bändchen enthält 5 Erzählungen, bzw. Bruchstücke von solchen von Raabe, Fontane, v. Liliencron, Schönaich-Carolath und Frenssen, die sämtlich militärische Stoffe behandeln; die Auswahl ist gut gelungen, auch die der Bruchstücke, bei denen ja immer eine ganz besondere Schwierigkeit obwaltet, da sie etwas Abgeschlossenes bieten und zugleich eine besondere Saite des größeren Stoffgebietes anklingen lassen sollen. Die einleitende „Entwicklung der neudeutschen Literatur", die um 1870 beginnt, wird den Hauptströmungen völlig gerecht, ohne indes so tief zu schürfen, wie etwa die Charakteristik der „Moderne" von Weitbrecht; manche der erwähnten Dichter bleiben freilich doch nur Namen. Heyse kommt zu schlecht weg (S. 6); was mit dem „schalen, süßen Zeug" (S. 9) gemeint ist, müßte der Schüler auch erfahren; von älteren verdiente Geibel und Stieler, von neueren Schönherr und Sperl wohl genannt zu werden; von Fontane nur „Effi Briest" genannt zu sehen, leitet die Schüler nicht richtig. S. 12 für ‚Milieu' ‚Umschicht' ist mindestens un-

gewöhnlich, Goethes „Umwelt" sagte schon längst das Richtige; unter Vererbung nur einen äußerlichen, zufälligen Einfluß zu verstehen, ist doch mit Rücksicht z. B. auf Goethes Orphische Urworte, Str. 1, nicht angänglich. Das Bändchen verdient weite Verbreitung, die Sammlung rüstige Fortführung. — Zum ersten Male als Schulausgabe enthält Bd. 57 Goethe-Gespräche, herausg. von P. Lorentz, mit 5 Abbildungen von Goethestätten in Weimar, bzw. einem Goetheporträt. geb. 1,50 M. In der Auswahl habe ich zum ersten Male alle vorhandenen Sammlungen berücksichtigt, die Unterhaltungen mit Goethe in der Zeit von 1770 bis 1832 darbieten. Die mit der Schulausgabe im Text ganz gleichlautende Geschenkausgabe mit 10 Abbildungen ist in dieser Monatschrift von A. Matthias besprochen worden, 1909, S. 271/272.

5. Die Meisterwerke der deutschen Bühne, herausg. von G. Witkowski. geb. je 0,50 M. Karl Gutzkow, mit Einleitung und Anmerkungen von Prof. Dr. Alfred Klaar, 4 Bändchen: Der Königsleutnant, Zopf und Schwert, Das Urbild des Tartüffe, Uriel Acosta. Ferner: Heinrich Laube, von Alexander v. Weilen, 2 Bändchen: Die Karlsschüler, Graf Essex. — Bei Gutzkow wie bei Laube steht unzweifelhaft die dichterische Bedeutung der Stücke hinter ihrer theatralischen Wirksamkeit erheblich zurück. Für die Behandlung im Unterricht kommt keins von ihnen in Betracht, wohl aber für die private Lektüre als Ergänzungsstoff. Hängen sie doch alle irgendwie mit den Ideen des „Jungen Deutschland" zusammen, das literarisch sonst so schwer an die Schüler heranzubringen ist, am meisten von Gutzkow Das Urbild des Tartüffe und der Uriel Acosta: Der sozialpolitische Kampf, den Molière siegreich führte, hatte seine Analogien in den Verhältnissen des damaligen Preußen, Österreich und der deutschen Kleinstaaten, wo die bürokratische Maßregelung der freien Geister und der Kampf der Scheinheiligen gegen die Unbefangenen und Mutigen an der Tagesordnung war; und der Uriel Acosta ist doch die eigentliche Tragödie der Gedankenfreiheit, zwar Epigonendrama, aber doch nicht ohne deutliche Beziehung zur Posatragödie in Schillers Don Carlos. Auch in dem Goethestück Der Königsleutnant wird der Held den deutschen Kleinstädtern gegenüber zum Sprecher einer freier entwickelten Menschlichkeit und kosmopolitischen Gesinnung. Und Zopf und Schwert, die gar nicht so unbedeutende historisch-politische Komödie mit einem Hauch von Lessingschem Humor, zeigt den Dichter als typischen Vertreter des Jungen Deutschland auch darin, daß er entgegen dem Vorwurf gegen diese Richtung, vaterlandslos oder gar vaterlandsfeindlich zu sein, das Ideal der nationalen Einheit und Stärke auch in der Brust trug. Laubes Literaturdrama Die Karlsschüler atmet unverkennbar den Geist des Jungen Deutschland durch den Kontrast zwischen alter und neuer Welt, wie sie in der Sturm- und Drangzeit aufeinanderstießen. Der Graf Essex, kaum von den Ideen jener Zeit beeinflußt, die interessanteste Lösung dieses vielbehandelten Stoffes, ist unverkennbar die Befolgung der von Lessing in der Hamburgischen Dramaturgie gegebenen Winke — unter diesem Gesichtspunkte wird ihn der Schüler wesentlich lesen — und hat jedenfalls als ein Stück von „handfester, sicherer Theatralik" seinen Platz fast ununterbrochen auf der Bühne behauptet.

6. Deutsche Schulausgaben, herausg. von **Gaudig und Fricke.** Teubner, Leipzig und Berlin. Lieder der Deutschen aus den Zeiten der Freiheitskriege und der Kämpfe um die nationale Einheit. Für Schule und Haus zusammengestellt und erläutert von Otto Eduard Schmidt. 2. Aufl. 1909. geh. 0,75 M., geb. 1 M. Das hübsche, praktische und überaus billige Büchlein wird seinen Weg weiter nehmen wie bisher, hoffentlich auch gerade in deutsche Familien. Denn es stellt ein wohlgefügtes Ganzes dar, das durch die in fortlaufendem Zusammenhange gegebenen Ereignisse zwischen 1813 und 1870/71, die nationalste deutsche Zeit im Liede widerspiegelt; die verbindende geschichtliche Darstellung erläutert vortrefflich.

7. Ein neues Unternehmen sind **Diesterwegs Deutsche Schulausgaben** in Frankfurt a. M. und Berlin, eine Sammlung klassischer Werke und Quellenschriften, herausg. von Direktor E. Keller. Der leitende Gesichtspunkt ist folgender. Die Kenntnis geschichtlicher und biographischer Vorgänge sollen die Schüler an der Hand der Quellen selbst sich erarbeiten. Im Vordergrunde stehen dabei die großen Männer der Geschichte, der Kunst und Wissenschaft, der Erziehung und der Technik, von denen auf diese Weise eine ungleich frischere und damit bleibendere Anschauung gewonnen werden kann. Es wird nur darauf zu achten sein, daß die dargebotenen Quellenschriften zugleich möglichst „Literaturwerke" im engeren Sinne sind. Von den bisher erschienenen 15 Bänden sind Quellenschriften im eigentlichen Sinne No. 1, 4, 10, 13, 14, 15, die übrigen gehören dem Gebiet der deutschen Dichtung an. In überaus glücklicher Weise wird die Sammlung mit Ernst Moritz Arndt, Meine Wanderungen und Wandelungen mit dem Freiherrn v. Stein eröffnet (Bd. 1). 1908. Geb. 1,60 M. Kaum ein Buch aus unserer gesamten Literatur ist so geeignet wie diese Schrift des 90jährigen Arndt, der deutschen Jugend zu zeigen, was deutsche Männer sind. Denn in dem Verhältnis Arndts zu Stein während einer für unsere nationale Entwicklung unvergleichlich wichtigen Zeit wird ihr ein unübertreffliches Beispiel mannhaften Denkens und Handelns vor Augen geführt. Kürzungen waren natürlich geboten, es wird durch sie aber nirgends der Zusammenhang zerrissen. Die Anmerkungen waren notwendig und erfüllen ihren Zweck vollkommen. Die Lektüre des Werkes ist für jeden Schüler unerläßlich und gibt hoffentlich für recht viele den Stoff ab zu einem ergänzenden freien Vortrag. — Bd. 2: Deutsche Frauenbriefe aus zwei Jahrhunderten, von Emil Burger. 1908. geb. 1,60 M. Die Auswahl umfaßt 100 Briefe und beginnt mit der urwüchsigen Pfälzerin am französischen Königshofe, Liselotte 1676, um mit Luise v. François und der Großherzogin v. Baden 1896 zu schließen. Der Hauptanteil fällt auf Goethes Mutter, Charlotte Schiller, Königin Luise von Preußen, Karoline von Humboldt. Mit feinem Sinn sind ferner herangezogen Gottscheds Frau, Eva König, Meta Moller, wie denn bezeichnenderweise die klassische Literaturepoche am stärksten vertreten ist. Aber auch eine Clara Wieck, Annette v. Droste, Katharina Fröhlich, die Geliebte Grillparzers, Reuters Gattin und Gabriele v. Bülow sind berücksichtigt, ja für einen besonders glücklichen Griff halte ich einerseits jenen Brief der Anna Hölzel aus Mannheim an Schiller vom März 1799 und die Briefe der Gräfin Brühl

an ihren späteren Gatten v. Clausewitz sowie ihren Bericht über das Verhältnis zum Gatten im Anhang. Die vom Herausgeber mit Bedacht gewählte streng chronologische Reihenfolge hat unzweifelhafte Vorteile, gerade auch den, daß Ereignisse derselben Epoche durch gleichzeitige Berichte charakteristisch widergespiegelt werden; empfindlich aber leidet darunter ein Hauptgesichtspunkt, die Persönlichkeit des Briefschreibers, so bei Goethes Mutter, Charlotte Schiller, der Königin Luise. Von politischen Ereignissen kommt das wichtigste der zwei Jahrhunderte zur Kenntnis, nicht vertreten ist freilich die Revolution von 1848 und die Zeit zwischen 1862—1870. Auch wünschte man irgendwie doch die Geisteskämpfe im deutschen Leben seit Goethes Tode berührt zu finden. Der Hauptzweck wird aber vorzüglich erreicht und sichert dem Buch eine weite und schnelle Verbreitung. — Bd. 10: Ludwig v. Wolzogens Memoiren, von E. Keller. 1908. geb. 1,60 M. Der Verfasser, der spätere kgl. preußische General der Infanterie, ist der vierte der Brüder, deren Mutter als Schillers Beschützerin in Bauerbach bekannt ist. Seine Erinnerungen können nicht den hohen literarischen Wert wie die eines Arndt beanspruchen, aber auch er gehörte „zu den Auserwählten, die am Webstuhl der Zeit stehen und da, wo sie nicht mitweben, doch manches sehen und erfahren, was anderen entgeht" und steht im Andenken seiner Freunde und seines fürstlichen Zöglings, des späteren Kaisers Wilhelm I., als eine kraftvolle selbständige Natur da. Die Auswahl ist so gestaltet, daß wir ein gut Stück der weltbewegenden Ereignisse zwischen 1781, seinem Eintritt in die Karlsschule in Stuttgart, und 1817, dem Wiener Kongreß, erleben. Ohne daß die Darstellung besonders farbig wäre oder durch geistvolle Beobachtungen starke Wirkung ausübte, ist sie von wohltuender Schlichtheit und erfreut nicht selten durch Wiedergabe kleiner Züge, wie S. 97, 105/106, 149, 163, 169—70, 171, 176, die die Erzählung charakteristisch beleben. Die Anmerkungen geben neben einzelnen Berichtigungen auch wünschenswerte Ergänzungen. — Bd. 13: Franz Grillparzers Selbstbiographie, von Albrecht Keller. 1908. geb. 1,60 M. Ein Quellenbuch allerersten Ranges, wie es unsere Literatur leider zu selten aufweist, zur Kenntnis einer bedeutenden Dichterpersönlichkeit. Zwar reicht der Stoff nur bis zu Grillparzers 45. Lebensjahr und geht auch gerade über seine Herzenserlebnisse ganz flüchtig hinweg, aber er ermöglicht es dem Leser in seltener Weise, das Wesen eines Dichters zu beobachten, das Entstehen von Dichtungen aus den äußeren und inneren Erlebnissen heraus und vor allem das Ringen dieses mit überreichen Gemütskräften ausgestatteten, schließlich so verbitterten großen Einsamen, dessen meiste Mißgeschicke ihn gerade durch diejenigen trafen, die sich seiner annahmen und sein Wohl fördern wollten, dessen unbedingte Aufrichtigkeit bei Darstellung der eigenen Charakterzüge so wohltuend wirkt (S. 184). Die Anmerkungen enthalten sehr wichtige Ergänzungen. Die Ausgabe ist mit besonders großer Freude zu begrüßen. — Bd. 15: Schillers Heimatjahre. Eine Urkundensammlung von Karl Seilacher. 1909. geb. 1 M. Den Inhalt bildet: Schillers Vater nach den eigenen Aufzeichnungen seines curriculum vitae, ein Protokoll a. d. J. 1812 über Personen, die über das Geburtshaus in Marbach Auskunft geben konnten, Aus Christophine Schillers Originalhandschrift: „Schillers Jugendjahre", der Selbstbiographie Hovens, Berichten anderer Akademieschüler,

aus Schillers eigenen Briefen, Streichers Bericht über die Flucht aus Stuttgart. Das alles, in sechs Gruppen zeitlich geordnet, wodurch freilich leider die zusammenhängenden Berichte öfters zerrissen werden, gibt ein sehr brauchbares Material ab, das den Anfängen eigener, mehr wissenschaftlich gerichteter Tätigkeit der Schüler die Wege zu bahnen, aber auch ohne das die Anschauung zu beleben recht geeignet ist. Die Verbreitung des Büchleins ist dringend zu wünschen. — Bd. 14: Friedrich der Große, Briefe und Erlasse, von Ferd. Reinhold, ist ausführlich besprochen von Meiners im Januarheft 1910 dieser Monatschrift.

Werke aus der älteren und neueren Literatur, zum guten Teil auch im Sinne von Quellen zur Kenntnis ganzer Zeitabschnitte bzw. Literaturgattungen bieten folgende Bände der Sammlung Diesterweg.

Bd. 2: Moderne Lyrik, in Auswahl, von E. v. Salwürk. 1908. geb. 1,40 M. Eine nach feinen ästhetischen Gesichtspunkten gewählte Zusamenstellung von kleineren Gedichten von 16 Dichtern und Dichterinnen aus der Zeit von Liliencron bis Schaukal. Die Einführung gibt in charakteristischer Prägung des Ausdrucks ein Bild von der Eigenart der lyrischen Seele der Sechzehn und der literarischen Strömungen, denen sie angehören. In feinsinniger Weise zeigen ebenso die Anmerkungen die Möglichkeit einer Einfühlung in die kleinen Kunstwerke, wie sie so gerade dieser Herausgeber zu geben vermochte. Nur fürchte ich, wird für die Schulbehandlung doch vieles zu zart sein, wie die Gedichte von Stefan George, Hugo v. Hofmannsthal, Jacobowski. Aber daß eine solche Sammlung unseren Primanern überhaupt zugänglich gemacht ist, kann nicht freudig genug begrüßt werden. Wem sie etwas in diesem Lebensalter schon sagt, dem sagt sie Unverlierbares. — Bd. 11: Deutsche Balladen, herausg. von Karl Horn. 1908. geb. 1,60 M. Die Einleitung bestimmt ganz kurz die Dichtungsart der Ballade, Anmerkungen sind nicht gegeben. Von Dichtern des 18. Jahrhunderts ist nur Bürger wegen der ‚Leonore' berücksichtigt, von anderen älteren Annette v. Droste, Robert Reinick, Strachwitz, dieser, weil er zu wenig bekannt ist und für viele spätere vorbildlich war, sonst begegnen nur neuere und noch heute wirkende bis auf Börries v. Münchhausen, Spitteler, Agnes Miegel, A. K. T. Tielo. Natürlich kommt ein guter Anteil auf Fontane, Liliencron, Mörike. Die Dialektdichtung ist durch je ein Gedicht von Groth und Jven Kruse vertreten. Die humoristische Ballade fehlt ganz. Daß Wildenbruchs Hexenlied aufgenommen wurde, ist als gelungenes Wagnis zu betrachten. Den Anhang bilden acht Volkslieder im Balladenton. Die gesamte Auswahl kann als völlig typisch für den bezeichneten Zeitraum betrachtet werden. — Bd. 12: Fritz Reuters ‚Ut mine Festungstid', von T. A. Hinstorff. 1908. geb. 1,60 M. Es ist natürlich nur eine Auswahl, in der die fortgelassenen Stellen durch hochdeutsche Inhaltsangaben ersetzt sind. Soweit der Charakter des Plattdeutschen nicht geändert wurde, ist die neue Rechtschreibung angewendet worden, praktisch sind die Hinweise auf die Verwandtschaft mit dem Englischen, die sprachlichen Erläuterungen zeugen von methodischer Schulung. Die Lektüre ist vom geschichtlichen wie vom literarischen Standpunkt gleich sehr als geeignet zu empfehlen. — Bd. 9: Ausgewählte Werke des Hans Sachs, von Albert

Keller. 1908. geb. 1,60 M. Die aus praktischen Rücksichten gewählte heutige Schreibart — es scheint hauptsächlich an Realanstalten gedacht zu sein — beeinträchtigt doch z. T. den Erdgeruch der Dichtungen. Die Auswahl ist reichhaltiger als sonst in Schulausgaben, aber mit der Ehe als Hauptthema sind drei Schwänke doch zu viel, zumal dieser Gegenstand ja auch nebenbei noch in anderen Dichtungen Hans Sachsens vorkommt. Statt dessen wäre einer der unvergleichlichen Prosadialoge aufzunehmen gewesen. — Bd. 3: W. Jordans Nibelunge, Sigfridsage, von Ed. Prigge. 1908. geb. 1,40 M. Siehe meine Besprechung in dieser Monatschrift, 1907, S. 388—389. — Bd. 8: Dasselbe, 2. Teil, Hildebrants Heimkehr, von Ed. Prigge. 1909. geb. 1 M. Er ist würdig des ersten Teiles, dem er in Anlage und Einrichtung vollständig entspricht. Praktisch ist es, daß das alte und neue Hildebrantslied mit abgedruckt ist. — Bd. 5: Homers Odyssee in der Übersetzung W. Jordans, herausg. von Ed. Prigge. 1908. geb. 1,40 M. und Bd. 6: Derselbe, Homers Ilias. 1908. geb. 1,40 M. Beides sind natürlich Kürzungen, die Auswahl ist bei der Odyssee so gestaltet, daß von Gesang 2 bis 4, 15, 18 nur der Inhalt angegeben ist, von der Ilias sind abgedruckt Gesang 1, 15 letzter Teil, 16, 18, ein Stück vom 6. — in dieser Reihenfolge — 21—24 und dann, was sehr wünschenswert war, im Anhang die Episoden: Thersites, Paris und Menelaos sowie Hektor und Aias im Zweikampf, Glaukos und Diomedes, Sarpedon. Das ist durchaus im Sinne meiner Besprechung der Ausgabe von J. A. Kilb bei Schöningh, (siehe Monatschrift, 1909, S. 241—242.) Denn so kommt das Lied vom Zorn des Achill zur Geltung und werden poetisch z. T. recht wertvolle Stücke aus den anderen Gesängen zum Genuß dargeboten. Und freilich kommt man mit Recht immer mehr davon zurück, die Probleme der Homerkritik im Schulunterricht selbst darzubieten. Der Text der Jordanschen Übersetzung ist, wo die heutige Homerforschung andere Auffassungen als gesichert erscheinen läßt, geändert, und auch sonst, besonders in den Namen, sind unberechtigte Eigentümlichkeiten Jordans beseitigt worden. Unzweifelhafte Vorzüge besitzt Jordans Wiedergabe vor der Vossischen. Ob deren kanonisches Ansehen nun aber bloß deshalb so lange sich gehalten hat, weil der teuere Preis der Jordanschen ihre weite Verbreitung hinderte, muß jetzt die Probe lehren. In dem Anhang steckt eine Fülle tüchtiger Arbeit, die der unterrichtlichen Praxis erwachsen ist. Die Bücher von Harder, Henke, Muchau, Luckenbach, auf die vielfach verwiesen ist, werden schwerlich vielen Schülern zu Gebote stehen. Beide Ausgaben verdienen verbreitet zu werden. — Bd. 7: Sophokles Antigone, übersetzt von O. Altendorf. 1908. geb. 1 M. Die Einleitung gibt das Nötige über das Wesen des griechischen Theaters und die tragischen Dichter mit guten Abbildungen. Die Dialogpartien sind in fünffüßigen Jamben, die lyrischen in Reimen wiedergegeben. Die hohen Anforderungen, die der Verfasser mit Recht in der Einleitung an eine Übersetzung stellt, hat er selbst durch die Tat gerechtfertigt. Seine Wiedergabe ist in hohem Grade geschmackvoll, dem Wortlaut gegenüber frei, wird aber doch nicht zur bloßen Umschreibung, vergl. z. B. v. 175 ff., 323/24. Gezwungene oder gesuchte Wendungen begegnen nicht, nur dorten etwa ist doch nicht recht schriftgemäß; die Versbetonung wirkt in ganz seltenen Fällen einmal hart, wie v. 785 Vatér

jambisch oder 895 eléndeste. Die Ausgabe ist den realen Anstalten aufs wärmste zur Einführung zu empfehlen und wird den Lehrern des Griechischen an Gymnasien für die eigene vorbildliche Wiedergabe des Urtextes von großem Nutzen sein.

Die Deutschen Schulausgaben Diesterwegs führen sich nicht nur durch ihre Grundsätze, die im besten Sinne von pädagogisch fortschrittlichem Geiste getragen sind, sowie durch die Darbietung ihrer Stoffe recht günstig ein, sondern sind auch musterhaft durch die Ausstattung: Die Bände sind von verschiedener Färbung und weisen einen dauerhaften, festen Leineneinband auf, einen warmen, leise gelblichen Ton des Papiers und deutlichen, in geschmackvollen Typen gegebenen Druck.

8. Auswahl neuerer Gedichte. Für den Gebrauch in Schulen, herausg. von A. Sonntag. 2. Aufl. Langensalza 1908. H. Beyer und Söhne. brosch. 0,20 M. Die praktische Sammlung bietet für einen überaus wohlfeilen Preis eine geschickte Auswahl lyrisch-epischer Poesie von Annette v. Droste bis Liliencron; die führenden Geister, wie Fontane, Mörike, C. F. Meyer, Storm, Keller, Hebbel sind auch der Zahl der Dichtungen nach am stärksten vertreten.

9. Deutsche Dichtung. Eine Auslese für den Schul- und Unterrichtsgebrauch, von A. Gänger. Mit 18 Bildnissen und 6 Handschriften. G. Freytag, Leipzig. F. Tempsky, Wien 1909. geb. 3 M. Die Sammlung berücksichtigt nach dem Vorwort nicht nur das Gute und Nützliche, sondern auch das Schöne, „die Kunst, die ungesucht veredelt." Sie beginnt mit Walther v. d. Vogelweide und endet mit Börries v. Münchhausen, Agnes Miegel und Hermann Hesse. Wenn der Herausgeber die bekannten Balladen von Goethe und Schiller, Lieder von Lenau u. a. absichtlich fortgelassen hat, weil sie durch die Schullesebücher schon genügend verbreitet seien, so würde dieser Grund ebenso geltend gemacht werden müssen für Bürgers Lied vom braven Mann, Chamissos Schloß Boncourt, Uhlands Schenk v. Limburg und viele andere. In einer Auslese der gesamten deutschen Dichtung dürfen jene auf keinen Fall fehlen. Mit vollem Recht sind auch geistliche Lieder aufgenommen von Luther, Gerhardt, Gellert, Klopstock, sie hätten durch einige andere geistliche Volkslieder des 19. Jahrhunderts vermehrt sein sollen. Um Raum für anderes zu bekommen, schlage ich vor, künftig u. a. fortzulassen: Arnold, Aufflug der Seele zu Gott, Beck, Knecht und Magd, Herbert, Die arme Magd, Ebert, Frau Hitt, A. Müller, Maienkönigin, Herwegh, Aus der Fremde, Geibel, Thusnelda. Vorschläge zum Ersatz sind natürlich leicht gemacht, ich nenne einiges, das nach Inhalt und Form besonderen Wert beanspruchen kann: Hölderlin, Hyperions Schicksalslied, Nietzsches Nachtlied oder Vereinsamt, Uhland, Die verlorene Kirche, Gilm, Allerseelen, Christian Günther, Seele, wirf den Kummer hin, Hebbels Nachtlied und Requiem, Brentano, Abendständchen, Spitteler, Das Begräbnis. Solche Gedichte verdienen es, allmählich zum Grundstock aller Auslesen zu gehören. Von den 18 Dichterbildnissen sind die von Goethe, Heine, Annette v. Droste, Eichendorff leider schlecht ausgefallen, die Ausstattung ist sonst aber ganz besonders schön, zumal durch die ästhetisch sehr wohltuenden Druckformen und auch die Handschriftenproben, nur die Farbe des Einbandes dürfte für den Schul- und Unterrichtsgebrauch zu zart sein. Die Auslese wird ihren Zweck gut erfüllen.

II. Selbständige Erläuterungsschriften.

1. Düntzer und Prölss, Erläuterungen zu den Klassikern. 97. Bändchen: Shakespeares König Lear, erläutert von Robert Prölss. Leipzig. Ed. Wartigs Verlag o. J. geh. 1 M. Der Hauptvorzug dieser Erläuterungen ist einmal der sehr ausführliche Vergleich des Dramas mit den zum größten Teil selbst übersetzten Quellen, was für die Vorbereitung seitens des Lehrers recht wertvoll ist, während die Darbietung im Unterricht selbst davon nur einen sehr eingeschränkten Gebrauch machen darf. Sodann ist die dramaturgische Behandlung sehr eingehend, sie kann auch für die Aufführung im Theater wichtig werden. Einige Widersprüche innerhalb des Dramas selbst hat Prölss durch Nachweis von Zusätzen im Text beseitigen können. Bei der Darlegung der Charaktere scheint mir Cordelias Zurückhaltung gegenüber dem Vater zu Anfang als Schuld nicht gerechtfertigt zu sein. Und als Grundzug des Ganzen wäre die klare Herausstellung einer Tragik des Undanks besser betont worden als die Tragik einer überspannten Vorstellung von der königlichen Stellung und den Rechten und Pflichten der dem König Untergebenen (S. 85—91), besonders seiner Kinder. Das Ganze ist jedenfalls ein erheblicher Gewinn der Düntzerschen Sammlung.

2. Ausgewählte deutsche Dichtungen für Lehrer und Freunde der Literatur, erläutert von Karl L. Leimbach. XIV. Bd., 1. u. 2. Lief.: Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart, von Karl L. Leimbach. X. Bd., 1. u. 2. Lief. Leipzig und Frankfurt a. M. Kesselringsche Hofbuchhandlung. geh. je 1,50 M. o. J. Die rühmlichst bekannte Sammlung bedarf an sich kaum der besonderen Empfehlung. Da die Reihenfolge alphabetisch ist, so kann freilich nicht jede Lieferung gleich wertvoll ausfallen. Die in den beiden jetzt vorliegenden zwischen den Buchstaben *Sche* und *Scho* enthaltenen 34 Dichter sind vom künstlerischen Standpunkt aus nur zum geringeren Teil als wertvoll zu bezeichnen, voll tüchtiger religiöser sittlicher und patriotischer Gesinnung sind aber fast alle ihre Dichtungen. Als die bedeutendsten Dichter begegnen Johannes Scherr, Richard Schmidt-Cabanis, Schneckenburger, Schlaikjer. Nicht wenige andere verdienen es, viel bekannter zu werden — und diese Sammlung wird sicher dazu beitragen — so Karl Felix v. Schlichtegroll, Karl Schmitt, Christian Schneller, Marie Scholz (Maria Stona). Die oft nach persönlichen Mitteilungen gegebenen Lebensbeschreibungen und Charakteristiken sind ebenso dankenswert wie die fleißigen bibliographischen Nachweise, erstere nehmen in der Fortsetzung des Leimbachschen Werkes von Bojunga einen immer größeren Raum ein. Das Urteil ist in der Regel zu billigen, greift aber doch manchmal entschieden zu hoch, wie bei Scheurlin, S. 8, Ulrich Rudolf Schmid, S. 129, August Schmitz und Bernhard Scholz, S. 287—300.

3. Klassische Dramen und epische Dichtungen für den Schulgebrauch erläutert. XIV. Bd.: Fr. W. Weber, Dreizehnlinden, von J. Stoffel. Langensalza 1909. H. Beyer und Söhne. geh. 1 M. Das Epos von dem Siege des Christentums ist immer mit hoher Achtung zu nennen, gerade um seines kulturgeschichtlichen Stoffes willen, freilich nicht, wie der Verfasser S. 76 meint, als

„vollendetes Kunstwerk". In der hier gebotenen großen Ausführlichkeit wird es auf höheren Lehranstalten nirgends, auf Lehrerseminaren hier und da vielleicht behandelt werden können. Themen zu schriftlichen und mündlichen Übungen mit und ohne Disposition sowie Wort- und Sacherklärungen schließen sich an die didaktische Behandlung des Epos an. Die Würdigung des altdeutschen Heliand war in der Form einer einmal wirklich gehaltenen Rede nicht eben angebracht. — Dasselbe, V. Bd.: Schillers Wallenstein, erklärt von J. Stoffel geh. 1,50 M. 2. Aufl. 1907. Eine im ganzen geschickte Erläuterung meist im Anschluß an Fricke, Freytag, Werder, Funke und Evers. Werders Auffassung, S. 100—102, von Max und Thekla als selbstsüchtigen Egoisten ist leider nicht als verfehlt erkannt. Wenn Wallensteins Schuld immer in seiner Verblendung, seinem Aberglauben gesehen wird, S. 69, so bedurfte das der Vertiefung durch Hinweis auf die Genialität der Ausnahmepersönlichkeit. Auch anderes Wichtige, wie das Verhältnis von Politik und Moral, der Typus des Idealisten und des Realisten u. dergl. ist wenig beachtet. Eine Monographie über schulmäßige Behandlung des Wallenstein sollte es in den Wort- und Sacherklärungen aber wirklich nicht für angebracht halten, Begriffe wie General-Feldmarschall, Groll, Bettel, Bräutigam, Balkon, Gespenst etymologisch und sachlich zu erklären, als ob das zum Verständnis der Tragödie auch nur das allermindeste beitrüge. — Dasselbe, II. Bd.: Wilhelm Tell von Schiller, 3. Aufl., von J. Stoffel. 1908. geh. 0,70 M. Die Behandlung reicht für die Darbietung auf der mittleren Klassenstufe aus, wo die nicht unbedeutenden Probleme, die auch diese Dichtung enthält, z. B. ein Meuchelmörder als Held, nicht aufgestellt zu werden brauchen. Stilistisch fällt S. 54 die Stürzung der Burgen wie in den Erläuterungen zu Wallenstein S. 100: zu Vertretern gelten unangenehm auf.

4. Erläuterungen zu Schillers Wilhelm Tell, von Ludwig Tachau. Wien und Leipzig 1908. Freytag und Tempsky. geb. 2,80 M. Eine wohlgerundete, gediegene Leistung. Jede Szene wird für sich und in ihrer Bedeutung für das Ganze, sowohl der Volkshandlung als der Tellhandlung gewürdigt. Zuweilen wird dabei zu sehr ins Breite gegangen, geschickt aber ist u. a. wie die Vorgänge in der Rütliszene als parlamentarische Verhandlungen deutlich herausgestellt werden. Kritik wird nur — mit Recht — an der Parrizida-Szene geübt. Das Buch wird besonders jungen Lehrern sehr nützlich sein. In einer neuen Auflage müssen aber Kakophonien wie schlußfolgert, S. 75, Gewaltsakt, S. 150, beseitigt werden.

III. Hilfsbücher.

1. Hermann Stodte, Friedrich Hebbels Dramen aus der Weltanschauung und den Hinweisen des Dichters erläutert. Stuttgart 1908. W. Violet. 57 S. 8°. geh. 0,80 M. Dieser Wegweiser durch Hebbels Dramen ist durchaus geeignet, das Verständnis des Dichters bei der Jugend der höheren Klassen zu fördern. Die Darstellung sowohl der Grundzüge von Hebbels philosophisch-ästhetischen Anschauungen über das Drama als der Nachweis der in den einzelnen Dramen zur Anschauung gebrachten Ideen — ich

habe das in freilich viel knapperer Form in der Einleitung meines Hebbelbuches getan (Ehlermanns Schulausgaben, No. 37, S. 13—17) — hat den Vorzug, durchweg auf Hebbels eigenen Äußerungen in den Tagebüchern und Briefen zu beruhen. Wo der Verfasser, nachdem er der Absicht Hebbels vertrauensvoll nachgegangen ist, den Anspruch, den er selbst weckte, nicht erfüllt findet, setzt seine Kritik ein, er macht davon indes nur sehr selten und vorsichtig Gebrauch. Das Büchlein kann dazu beitragen, „die Persönlichkeit Hebbels, die durch Irrtum und Erniedrigung zu höchstem Adel gelangt ist", den Jünglingen nahezubringen, „die in das Suchen und Sehnen der modernen Zeit hinaustreten".

2. Deutsche Politische Reden, herausg. von J. Ziehen. geb. 1 M. Bei Ehlermann, Deutsche Schulausgaben, Bd. 62. Dresden o. J. Die Einleitung gibt eine Darstellung von der Entwicklung der deutschen politischen Beredsamkeit im Anschluß an die Entwicklung der deutschen Verhältnisse selbst und eine übersichtliche Charakteristik ihrer verschiedenen Phasen. Die Auswahl umfaßt 24 Reden von Fichte bis Wilhelm II. Redner der verschiedenen Parteien des preußischen Landtages — auch Friedrich Wilhelms IV. Rede bei Eröffnung des ersten Vereinigten Landtages ist aufgenommen —, anderer deutscher Landtage, z. B. Baden und Hessen, des Frankfurter Parlaments, des Deutschen Reichstags — auch eine Wahlrede von Miquel ist dabei. Einleitende Bemerkungen über die Umstände, unter denen die Reden gehalten wurden, am Schluß Notizen über die Persönlichkeiten der Redner dienen dem näheren Verständnis. Beide Gesichtspunkte, der sprachlich-literarische wie der geschichtliche, kommen in charakteristischer Weise zur Geltung, so daß die Sammlung den doppelten Zweck erreicht: die kaum 100 Jahre alte Gattung der politischen deutschen Beredsamkeit zu veranschaulichen und zum Teil auch als Quellenbuch zu dienen für die Entwicklung unserer nationalen Verfassung und die Kämpfe um ihre Befestigung.

3. E. Schönfelder, Literaturgeschichtliches Lesebuch für die Oberklassen höherer Lehranstalten. 177 S. geb. 1,80 M. Frankfurt a. M. Diesterweg 1909. Das Buch zeigt einen praktischen Weg, Literaturgeschichte zu treiben, die als solche im Unterricht bei der Durchnahme der Literaturwerke selbst nur eine dienende Stellung einnehmen darf. Aus den bedeutendsten literaturgeschichtlichen Darstellungen, bzw. Dichterbiographien, wie z. B. J. Kelle, Scherer, Gervinus, Vogt, Vilmar, Kühnemann, Bielschowsky, Haym, sind einzelne Abschnitte ausgewählt, die die Hauptepochen und die freilich nur allerbedeutendsten Dichter glücklich charakterisieren, so daß das Gebotene sich gut einprägt. Gerade diese Beschränkung ist ein großer Vorzug. In der Auswahl der Schriftsteller zeigt sich fast durchweg ein wohl geschulter Blick und ein empfehlenswerter Geschmack, ich erwähne etwa Treitschkes Essay über Lessing, Luthers Stellung in der Literatur von H. Borinski. Wilhelm Jordan ist aber doch wohl zu hoch bewertet, wenngleich ich zugebe, daß er sonst meistens unterschätzt wird. Den Anfang bildet J. Kelle, Über die älteste deutsche Poesie, den Schluß Carl Weitbrechts Schilderung der „Moderne". Eine sehr praktische Einrichtung sind die drei Tafeln zur Geschichte der Literatur im Anhang und die Zeittafeln: sie geben in sehr übersichtlicher Anordnung nebeneinander Zeitgeschichtliches — Aus fremder Literatur — die Jahreszahlen und die Nachrichten zur Geschichte

der deutschen Dichtung, sie endet mit Hauptmann und Spitteler. Die Ausstattung ist so vortrefflich wie bei den Schulausgaben desselben Verlages. Das Buch ist durchaus zu empfehlen.

4. Lesebuch zur deutschen Kultur- und Literaturgeschichte, von Fritz Günther. 1. Altertum und Mittelalter. geb. 0,90 M. Lief. 124 der Schulausgaben von Velhagen und Klasing. Es sind Aufsätze, wie sie ja auch mit Recht jetzt die Lesebücher der obersten Klassen enthalten. Die Quellen bieten größere Werke oder auch Einzelaufsätze von Scherer, Steinhausen, G. Freytag, J. Grimm, O. Weise, Wychgram, Lamprecht u. a. Von sachlichen Anmerkungen ist bis auf zwei zu Scherers Aufsatz über den Ursprung der deutschen Nationalität abgesehen. Die biographischen Vorbemerkungen sind hier und da ungenau. Das Buch wird seinen Zweck erfüllen.

Friedeberg (Neumark). Paul Lorentz.

Schriften aus dem Gebiete der deutschen und nordischen Sage.

Panzer, Friedrich, Studien zur germanischen Sagengeschichte. I. Beowulf. München 1910. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, O. Beck. X u. 409 S. gr. 8. geh. 12 M.

Das Buch hat eine eigenartige Entstehungsgeschichte. Es ist eigentlich der Vorläufer zum Vorläufer einer deutschen Heldensage, welche der Verfasser für das Handbuch des deutschen Unterrichtes (als V, 2) zu schreiben zugesagt hat und die schon 1908 erscheinen sollte. Statt dessen plante Panzer als Vorläufer eine Vorgeschichte der Nibelungensage, und da ihm das Material hierzu unter der Hand wuchs, ließ er zunächst vorliegende Studie über die Beowulfsage erscheinen. Da nun diese schon 409 Seiten umfaßt, so bekommt man nach den Gesetzen der arithmetischen Progression alle Achtung vor dem Umfang der zu erwartenden „deutschen Heldensage". So kann auch die wissenschaftliche Forschung zuweilen ihrem tragischen Geschick nicht entrinnen, denn sie weist alle Momente des Tragischen auf: den Kontrast zwischen der Größe des Schicksals (d. h. des Stoffes) und dem Streben des Helden (Forschers) sowie das tragische Ringen dieses mit jenem. Doch Scherz beiseite! Das vorliegende Werk des durch seine literarischen Arbeiten bekannten Verfassers verrät ungewöhnlichen Fleiß, große Ausdauer und tüchtige Belesenheit. Er kommt zu folgendem Resultat: der Beowulfsage liege in ihrem ersten Teile (Kampf mit Grendel) das „Märchen vom Bärensohn" zugrunde, dessen Untersuchung allein $^2/_3$ des Buches gewidmet ist und welches bis in die Zeit des indo-iranischen Gemeinschaftslebens zurückverfolgt wird, in ihrem zweiten Teile (Drachenkampf) eine verbreitete Volkssage, der „Thortypus" oder vielmehr eine Kontamination aus dem Thor- und Fafnirtypus. Mit emsigem Eifer sucht Verfasser auch Beziehungen zahlreicher nordischer und irischer Sagen zu Beowulf nachzuweisen, wobei er sich in Einzelheiten verliert und doch „ins Endlose gerät", obwohl er gerade das vermeiden will. Die naturmythologische Deutung der Beowulfsage (Kampf gegen das überflutende Meer, gegen die Sturm-

flut, gegen die Schrecknisse der uneingedeichten Marsch = Grendel), welche die Mythologen sonst annehmen (Mogk, Symons, Golther, ten Brink, Kögel), lehnt Panzer entschieden ab. Und doch liegt diese Deutung bei einer Seesage, die zuerst wohl von den Jüten und Inseldänen besungen wurde, eigentlich am nächsten. Sicheres ist hier, wie oft in der vergleichenden Mythologie, nicht zu ermitteln, es steht Hypothese gegen Hypothese, und man kann nicht sagen, daß des Verfassers Hypothese vom Märchen vom Bärensohn völlig überzeugend wirkt, auch wenn sie mit Aufbietung eines gewaltigen, fast übergroßen philologischen Apparates verteidigt wird. Es mag vom Standpunkt der Völkerpsychologie interessant sein, wenn Panzer in seiner außerordentlich eingehenden Analyse des „Bärensohnmärchens" die betreffenden Märchen und Sagen auf ihre Elemente zu reduzieren, gewisse Typen, Grundschemen festzustellen und deren internationale Verbreitung, d. h. also die Zusammengehörigkeit ihrer Varianten, nachzuweisen sucht. Aber das ist ein heißer Boden. Denn diese Typen, diese Elemente sind oft so allgemein, daß man von einer Identität oder Verwandtschaft oder Abhängigkeit ihrer Varianten kaum noch reden und daher auch Alter, Heimat, Quelle und Wanderung eines Märchens nicht immer einleuchtend und exakt bestimmen kann. Warum soll man sich da nicht lieber mit einem non liquet begnügen und beruhigen? Auch wenn man also den Resultaten des Verfassers, der gern seine eigenen Wege geht, sich nicht überall anschließen kann, so wird doch der Fachmann diese Spezialstudien, deren eingehende Besprechung über den Rahmen dieser Monatschrift hinausgeht, mit Interesse und auch nicht ohne Nutzen lesen und jedenfalls ihrem Fleiße und ihrer Gründlichkeit Anerkennung zollen.

von der Leyen, Friedrich, Deutsches Sagenbuch. IV. Teil: Die deutschen Volkssagen, von Friedrich Ranke. München 1910. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, O. Beck. XVII u. 294 S. 8°. geb. 3 M.

Der 4. Teil dieses Sagenbuches, dessen 1. Teil in dieser Monatschrift (IX, 49 f.) anerkennend besprochen ist, entspricht den Erwartungen. Die Einleitung erörtert Wesen und Wert der Volkssagen im Unterschiede vom Märchen. Gewählt sind Sagen der sogen. niederen Mythologie aus allen Teilen Deutschlands, der Schweiz, Österreichs und Luxemburgs und aus allen Gebieten des Volksglaubens mit Ausnahme der geschichtlichen Sagen, welche der 3. Band bringen soll. Entnommen sind sie den zahlreichen bekannten guten Sammlungen, deren Titel am Schluß angegeben werden. Die Anordnung gliedert sich in drei Hauptteile, deren erster von der Seele des Menschen handelt und die Sagen von den Truden, Hexen, Zauberern, Werwölfen, vom Fortleben der Seele und der Seelenschar in Kirchhof, Wind und Berg umfaßt. Der zweite erzählt von Zwergen, Kobolden, Wald- und Wassergeistern und geheimnisvollen Tieren, der dritte von Riesen und Räubern, großen Freveln und ihrer Strafe, von versunkenen Schätzen und Glocken und vom Teufel. Daran schließt sich ein Quellennachweis, eine Übersicht über die geographische Verteilung der Sagen und über die benutzte Bibliographie. Wenn der Herausgeber sagt, die reiche Sagenwelt unseres Volkes sei den gebildeten Deutschen noch immer so gut wie unbekannt, so geht er entschieden zu weit. Viele, und gerade die wichtigsten Volkssagen, sind doch schon durch Aufnahme in die Lesebücher Gemeingut der Nation geworden, und auch die Schüler- und Volks-

bibliotheken weisen manche treffliche Sagensammlung auf. Neben diesen kann auch das vorliegende liebenswürdige Werkchen, welches die Volkssagen anschaulich und anziehend erzählt und die wissenschaftliche Literatur gebührend verwertet hat, viel Gutes stiften und sei darum warm empfohlen.

Otto, Berthold, Die Sage vom Doktor Heinrich Faust. Der Jugend und dem Volke erzählt. 3. Aufl. Leipzig 1909. K. G. Th. Scheffer. 300 S. 8°. Kart. 3 M.

Die Bestrebungen des Verfassers, des Herausgeber des „Hauslehrer", sind schon mehrfach erwähnt (vgl. auch diese Monatschrift, IV, S. 111). Inzwischen hat der Verfasser Schule gemacht und kann schon von einer Hauslehrer-Gemeinde sprechen. In seinem Streben, beim Erzählen die Sprache des Kindes mehr als bisher zu berücksichtigen und dadurch dem geistigen Niveau und auch dem Herzen der Kinder näher zu kommen, liegt gewiß viel Gutes und Berechtigtes, wenn auch nicht gerade ein absolut Neues. Denn jeder tüchtige Lehrer wird bei der Darbietung des Lehrstoffes, namentlich in den drei ethischen Fächern, also auch beim Vorerzählen zum Kinde hinabsteigen und nicht über die Köpfe weg dozieren. Das gehört zum Einmaleins der praktischen Pädagogik, und darum lernen es schon die Kandidaten der pädagogischen Seminare. Eine andere Frage ist es, ob die Notwendigkeit vorliegt, mit dem Inhalte klassischer deutscher Dichtwerke, die auf höheren Stufen gelesen oder besprochen werden, schon die niederen Stufen in der Ausdrucksweise dieser Stufen bekannt zu machen. Referent ist, wie er offen gesteht, kein Freund solcher frühzeitigen Paraphrasen großer Dichtwerke: sie wirken leicht verwässernd, trivial, aufdringlich moralisierend, werden den farbenreichen Gemälden nicht gerecht, schwächen den späteren Eindruck ab. Wie, wenn nun ein findiger Kopf auf die Idee käme, für die klassischen Dramen ein methodisch vorbereitendes Verständnis dadurch zu erzielen, daß er ihren Inhalt planmäßig für Kindertheater bearbeitete? Wer weiß, was die Zukunftspädagogik uns noch beschert, worüber dann selbst Ben Akiba sein weises Haupt schüttelt. Und was nun eine Paraphrase gerade zu Goethes Faust für die Jugend und das Volk anbetrifft, so möchte Referent dem entgegenhalten:

„Das Beste, was du wissen kannst,
Darfst du den Buben doch nicht sagen."

Soviel über die Prinzipienfrage. Hinsichtlich der Ausführung der Aufgabe, welche sich der Verfasser gestellt hat, soll zugestanden werden, daß, wenn jemand einen solchen Faustkommentar für Jugend und Volk für nötig und nützlich hält, er zu dem vorliegenden greifen möge. Er ist verständlich und mit dem Herzen geschrieben. Nur die „Rückfahrkarte" (S. 7) muß als ein Anachronismus fallen.

Endlich liegt noch zur Anzeige vor eine Übersetzung der altisländischen Winlandsagas von **Aug. Kromayer,** Halle, Hendel, geh. 0,25 M. (Bibliothek der Gesamtliteratur). Zugrunde gelegt ist die Saga von Thorfinn Karlsefni, von Eirik dem Roten und die Grönländergeschichte (aus dem Flateybuch). Diese Sagas sind bemerkenswert nur dadurch, daß sie von der Entdeckung Nordamerikas durch die Normannen erzählen, was wohl zu der Über-

setzung Veranlassung gegeben hat. Es ist jedenfalls freudig zu begrüßen, daß man der einzig in der germanischen Literatur dastehenden isländischen Saga neuerdings mehr Aufmerksamkeit schenkt und billige Übersetzungen herstellt. So erschienen bis jetzt bei Reclam Übersetzungen der Saga von Gunnlaug Schlangenzunge (No. 2756) und der Vatnsdäla-Saga (No. 3035/36) sowie die Geschichte von Hrolf Kraki, von dem sachkundigen Paul Herrmann trefflich übersetzt (Torgau 1905), ferner das dreibändige Isländerbuch von Arthur Bonus (München 1907). Auf die interessante Individualität der Männer- und Frauencharaktere in der altnordischen Saga hat Referent schon in Lyons Z. f. d. d. U. (XIV, 362—401) hingewiesen und größere Inhaltsangaben dieser isländischen Sagas in seiner „Germanischen Götter- und Heldensage" (Leipzig 1901, Freytag) gegeben. Es sind Gestalten von starken Leidenschaften, von gewaltigem Charakter, die auch viel dramatisches und rein menschliches Interesse bieten. Vielleicht werden auch die klassisch vollendete Egilssaga, die an großartiger Charakterschilderung und an ethischem und ästhetischem Gehalt reiche Njalssaga, die Saga von Olaf dem Heiligen, „das vollendetste Werk der nordischen Literatur", die Völsungen- und Ragnarssaga in guten und billigen Übersetzungen zugänglicher gemacht. — Um auch das Neuisländische nicht zu kurz kommen zu lassen, hat der für die nordische Literatur unermüdlich tätige P. Herrmann soeben das Märchendrama „Die Neujahrsnacht" von Indridi Einarsson übersetzt (Torgau 1910), welches uns lebhaft in die Welt der Elfen versetzt und unter der Hand eines tüchtigen Regisseurs auf der Bühne gewiß guten Erfolg erzielen kann.

Nordhausen. Arnold Zehme.

b) Einzelbesprechungen:

Vierkandt, A., Die Stetigkeit im Kulturwandel. Eine soziologische Studie. Leipzig 1908. Duncker & Humblot. 209 S. 8°. 5 M.

Das Problem des Buches fällt mit dem zusammen, was Lotze einmal im Mikrokosmus sagt: eine Mechanik der Geschichte täte uns not. Da in ihr Sinn und Unsinn immer beisammen sind, so hat sie eigentlich irrationalen Charakter (189. 196. 199). Sehen wir hier von den letzten Ursachen des Kulturwandels ab (183 f.), um seiner Mechanik nachzugehen, so ist sie wesentlich durch das Gesetz der Stetigkeit und die historische Struktur des Bewußtseins bestimmt. Wie die Mechanik auf die Wirksamkeit kleinster Teilchen zurückgreift, so der Verfasser auf die kleinsten Schritte der Entwicklung und die Abwägung aller für den geschichtlichen Prozeß nur denkbaren Faktoren und Möglichkeiten. So gibt es z. B. wesentliche und unwesentliche, entlehnte und endogene Kulturgüter (152. 193), ideale und triviale Motive, Nutzen und Moral (153 f.), Bedürfnis, Druck, Not (150), führende Geister, kleine Kreise um sie, die große Masse, zähes Festhalten am Überlieferten und unsinnigen Modetaumel, planvolles Handeln und Zufall (192). Dies läßt sich an Wirtschaft, Sitte und Sprache, Politik, Mythus und Religion, Wissenschaft, Kunst und Technik nachweisen. Die Typen

des Geschehens und die höchst zahlreichen Verästelungen in der Fragestellung werden klar und sorgsam vorgeführt, nach einer aus Induktion und Deduktion passend gemischten Methode behandelt und durch viele anthropologische und geschichtliche Beispiele erläutert. Überzeugend zeichnet der Verfasser die Wirklichkeit: langsam und schwer geht es vorwärts, Überlieferung und Trivialität herrschen stark vor, die Spontaneität ist gering, wonach man auch die Erfindungen der ältesten Zeiten zu beurteilen hat; die Rezeptivität bereitet dem Neuen oft wunderliche Schwierigkeiten (162 f.), das Große besteht überall aus einer Anhäufung kleiner Bestandteile (202). Für Neuerungen ist eine gewisse Disposition und Reife unerläßlich; aber das Bedürfnis kann mitunter sogar unbewußt bleiben (z. B. 107 f.). Die Neuerungen sind oft nicht eindeutig, also auch nicht mit Sicherheit auf ideale Motive zurückzuführen. Besonders sorgfältig untersucht der Verfasser die viel behandelte Bedeutung führender Geister. Bei dieser Stetigkeit wäre es wohl im Sinne des Verfassers, die Entwicklung, obgleich wir ja doch den Willen haben, als ein ungeheures Müssen zu fassen; trotz der Stetigkeit würde Vierkandt wohl zulassen, die jetzt den Botanikern so teure Mutation auch auf das geistige Leben anzuwenden (vgl. 112. 161), zumal sie ja nicht durch ein Wunder, sondern kausal vor sich geht. Das Buch, dessen Inhalt angedeutet ist, muß jeden ansprechen, der sich mit dem geistigen Leben beschäftigt. Endlich ist auch von der Schule die Rede: S. 63. 77. 84. 110. 143. 196.

Berlin. K. Bruchmann.

Rehm, Albert, Die Frage der Professuren für Pädagogik an den bayerischen Hochschulen. Vortrag vor der Ortsgruppe München des Deutschen Hochschullehrertags. München 1910. Verlag der Ärztlichen Rundschau, Otto Gmelin. 48 S. 8°. 1,20 M.

Die Besprechung dieser Schrift könnte unter den Händen des Referenten leicht zu einer neuen Broschüre von ähnlichem Umfang werden. Denn obwohl nur von bayerischen Verhältnissen die Rede sein soll, so haben die Ausführungen doch fast ebenso große Bedeutung für den weiteren Kreis der deutschen Staaten. Wenn die für die dortigen Universitäten noch geltende Einrichtung, daß der Lehrauftrag für Pädagogik einem klassischen Philologen übertragen wird, sich nur aus der Nachwirkung früherer Anschauungen und Verhältnisse erklärt, insofern zwischen den beiden Gebieten ein besonders enges Verhältnis keineswegs besteht, so ist doch tatsächlich bei dieser Personalunion mitunter recht Tüchtiges herausgekommen, und schon die ganze Lebendigkeit und Klarheit, mit der in der vorliegenden Schrift das Problem aufgefaßt und erörtert wird, läßt den gegenwärtigen Inhaber der betreffenden Professur an der Universität München als durchaus berufenen Vertreter der Sache erscheinen. Es sind hier in der Tat in raschem Fortgang alle wesentlichen Seiten der Sache ins Licht gesetzt, und ich könnte meinerseits, nachdem mich die Gesamtfrage naturgemäß seit einer Reihe von Jahren beschäftigt hat, mit dem Allermeisten und namentlich dem Wichtigsten, was hier gesagt wird, mich nur einverstanden erklären. Die ganze Frage scheint ja, und zwar in den verschiedenen Kulturländern, nicht wieder von der Tagesordnung verschwinden zu sollen, wenn auch ihrer Lösung ein kräftiges Interesse in weiteren

wissenschaftlichen Kreisen noch immer nicht entgegengebracht wird. Von der Unfertigkeit der gegenwärtigen Einrichtungen, der Mannigfaltigkeit der Typen oder der Notbehelfe, dem naturgemäßen Fehlen eines sicher geeigneten Nachwuchses wird ein sprechendes Bild gegeben. Mancherlei sich durchkreuzende Vorschläge oder Versuche (pädagogische Akademien, psychologisch-pädagogische Institute) kommen zur Sprache. Die an den rechten akademischen Vertreter des Faches zu stellenden Anforderungen werden zu einem Bilde vereinigt, das vorläufig nur als Ideal gelten darf, dem man aber in der Zukunft doch muß nahe kommen können. Daß die „Didaktik jetzt nur noch ein kleiner Teil der großen Disziplin" sei und daß diese „niemand mit einer andern, weit ausgebideten Wissenschaft zusammen in allen ihren Teilen beherrschen kann", wird mit Recht aufs bestimmteste erklärt.

Mit den tatsächlichen Anforderungen an den „Pädagogiker" der Universität berührt sich eng die Frage, welches die Abgrenzung seiner Aufgaben gegen diejenigen der Gymnasialseminare sein soll, und der vom Verfasser hier getroffenen Entscheidung kann man im ganzen getrost zustimmen. Hiernach ist Begründung auf die Philosophie und insbesondere Psychologie (die modern experimentelle eingeschlossen), doch natürlich auch auf allgemeineres Verständnis der Kulturentwicklung das erste Erfordernis, Einführung in die Geschichte der pädagogischen Theorien schließt sich auf dieser Grundlage an, auch die Fragen der Organisation des Bildungswesens k ö n n e n wenigstens schon fruchtbar behandelt werden, Schulgeschichte als solche sollte noch keinen nennenswerten Raum beanspruchen, Didaktik kann als „allgemeine" hinzukommen, ohne viel Zeit zu kosten, „Übungen" müssen noch nicht angeschlossen werden, doch mögen sie immerhin mit besonders geeigneten und interessierten Studenten ausgewählten Problemen gewidmet werden, eine Universitätsübungsschule bleibt richtiger ausgeschlossen, aber Gelegenheit zu Einblicken in interessante Teile pädagogischer Praxis mag gegeben und benutzt werden. Am wenigsten sollen etwaige Übungsschulen zugleich neuen pädagogischen Versuchen gewidmet werden, während das Vorhandensein bestimmter Anstalten für letztere Zwecke durchaus für wünschenswert erklärt wird. An der Universität selbst soll nichts oberflächlich, nichts anders als in streng wissenschaftlichem Geist betrieben werden.

Hierzu möchte ich freilich meinerseits die Anmerkung machen, daß die Tendenz zur unbedingten Wissenschaftlichkeit mitunter tatsächlich zu einer gewissen Unlebendigkeit und Unfruchtbarkeit führt, daß der unendliche Reichtum und die unerschöpfliche Mannigfaltigkeit des Wirklichen (wie das alles bei der anerkannten Unerläßlichkeit persönlicher pädagogischer Erfahrung dem Dozenten gegenwärtig sein wird und soll) jene Tendenz in gewissem Sinne durchkreuzen mag, daß es aber doch auch kein Schade sein wird, wenn die Studierenden während der Universitätszeit und am Rande der eigentlich wissenschaftlichen Studien Anregungen für eine ethisch wertvolle Auffassung ihres Berufs empfangen, wenn ihnen eine möglichst vielseitige Hodegetik geboten wird. Trösten wenigstens wird sich damit derjenige dürfen, der sich bewußt ist, von den Pfaden strenger Wissenschaft öfter auch seitwärts auf die grünen Wiesen der bloßen Lebenskunde hinüberzutreten. Und gerne wird er sich ja als einer der bloßen Vorläufer emp-

finden, die mit Wasser taufen und dem Größeren, Vollkommeneren entgegenblicken.

Sehr wohl gefällt es mir, daß Professor Rehm die Psychologie, die natürlich ein sehr ernstliches Studium der Pädagogen bilden muß, am besten sogleich in ihrer Beziehung zur Pädagogik betrieben sehen möchte, was durchaus möglich, anregend und fruchtbar sein würde, während bis jetzt ein viel zu kühles Verhältnis zwischen beiden zu bestehen pflegt; immerhin beginnen am hiesigen Orte jüngere Dozenten die Verbindung herzustellen. Viel weiter von der Erfüllung scheint mir eine andere Erwartung des Verfassers unserer Broschüre, nämlich, daß die verschiedenen Vertreter akademischer Lehrgebiete zugleich über die Didaktik je ihres Gebietes gelegentlich Vorlesungen halten möchten. Davon habe ich bis jetzt kaum etwas kennen gelernt, muß auch bezweifeln, daß in den meisten Fällen die Vorbedingungen dazu gegeben seien. Bin ich doch sehr oft der Auffassung begegnet, daß die rechte Methode für den Schulunterricht sich von der akademischen grundsätzlich gar nicht zu unterscheiden habe, oder daß sie sich mit dem Fache von selbst ergebe, oder daß sie überhaupt keines Nachdenkens wert sei, da es auf das Wissen der Wissenschaft als solches ankomme, oder daß die „Kunstgriffe" der Unterrichtstechnik in der Praxis sich erlernten und mit der Universität nichts zu tun hätten. Es müßte also großer Wandel in den vorherrschenden Anschauungen stattfinden, auch eine neue Bereitwilligkeit zum Durchdenken der didaktischen Seite sich bilden (und die Befähigung hierzu gesichert sein!), wenn jener — an sich sehr schönen — Hoffnung in weiterem Umfang entsprochen werden sollte. Für nicht unzulässig halte ich meinerseits, wenigstens für gewisse Fächer, eine bestimmte Art didaktischer Übungen oder Besprechungen, so nämlich, daß dabei der Inhalt der Fachstudien lebendig erhalten, auch wohl ergänzt und befestigt wird. Aber diese Ansicht versuche ich niemanden aufzudrängen. Ich sehe auch in einer „allgemeinen Didaktik" ein für eine größere Vorlesung durchaus geeignetes Gebiet, wobei Psychologisches, Anthropologisches, Kulturelles sich zu einem breiten Untergrund vereinigt. Die Möglichkeit, über die didaktischen Prinzipien der verschiedensten Unterrichtsfächer zu urteilen, ist doch nichts so Unwahrscheinliches; schon jeder tüchtige Schuldirektor muß mindestens auf den Weg dazu gelangen.

Was Rehm über besondere Bestrebungen zugunsten einer spezifisch katholisch-kirchlichen Pädagogik in seinem Lande mitteilt, ist auch für uns außerhalb Stehende interessant, und seine Ausführungen darüber sind überzeugend. An dieser Stelle sei darauf nicht näher eingegangen.

Berlin. W. Münch.

Budde, Gerhard, Die Wandlung des Bildungsideals in unserer Zeit. Langensalza 1909. Hermann Beyer und Söhne. 146 S. 8°. 3,60 M.

Der Verfasser, ein rühriges Mitglied der pädagogischen Fortschrittspartei, beschenkt uns hier mit einem lesenswerten Buche, dessen Ausführungen freilich öfter mit Münchs Zukunftspädagogik parallel laufen. Wie diese enthält es einen mehr kritischen und einen mehr aufbauenden Teil. Es geht aus von dem unter der Herrschaft der Hegelschen Philosophie in unsere höheren Schulen eingezogenen

Intellektualismus und Universalismus und zeigt dann, wie diese von Herbart, der realistischen Schule, der ästhetischen, Moral- und individualistischen Pädagogik bekämpft wurden, deren jede aber wegen einseitiger Betonung ihrer Forderungen zu einem allseitig befriedigenden neuen Bildungsideal nicht kommen konnte. Ein solches findet der Verfasser in dem Euckenschen Neuidealismus, der die freie Entfaltung aller geistigen und sittlichen Kräfte anstrebe, und gibt in einem letzten Abschnitte die Richtung an, in der sich auf dem Grunde dieser Philosophie die Schule zu entwickeln habe. Die wahre Persönlichkeitsbildung wird erreicht, wenn Intellekt, Phantasie, Gemüt und Wille in der Erziehung gleichmäßig Berücksichtigung finden; wie schon Paulsen betonte, wird die Orientierung in der geistig-sittlichen Welt auch ferner den wesentlichsten Teil des Jugendunterrichts ausmachen müssen. Da auch die neuzeitliche Kultur Ewigkeitswerte geschaffen hat, so darf das klassische Altertum nicht ausschließlich die Nahrung der jugendlichen Geister bilden: das Gymnasium muß auch wichtige geistige Höhepunkte der modernen Kultur dem Schüler nahe bringen — wie anderseits die Realanstalten, vornehmlich in den deutschen Stunden, in den Bildungsgehalt der altklassischen Literaturen einzuführen nicht unterlassen sollten. Die Kritik hebt das Übertreibende und Einseitige an den modernen pädagogischen Gegenströmungen kräftig heraus, die Darstellung der Euckenschen Gedanken läßt das Großzügige und Befreiende dieses Philosophen deutlich erkennen. Daß das neue Bildungsideal vom Humboldtschen nicht weit entfernt ist, gibt der Verfasser ohne weiteres zu. Die Anlage der Arbeit bringt oft umständliche Wiederholungen, die sich bis auf Zitate erstrecken, mit sich. Die Steckenpferde des Verfassers, Bewegungsfreiheit für die Oberklassen und Abschaffung des altgrammatischen Unterrichts nebst Extemporale für ebendieselben, werden wiederholt vorgeführt; wir bleiben davon überzeugt, daß die Regierung recht daran tut, mit der Bewegungsfreiheit erst noch Versuche zu machen, wie davon, daß Grammatikstunden in den Oberklassen nicht nur im Interesse der Lektüre nötig sind*), sondern auch sehr bildend gemacht, Lektürestunden aber sehr ledern sein können. Auch in dieser Schrift geht B. übrigens in der Verurteilung des Betriebes der klassischen Sprachen auf dem alten Gymnasium wie leider gewöhnlich zu weit (z. B. S. 24: „von einer wirklichen Einführung der Schüler in die griechische und römische Gedankenwelt konnte gar keine Rede sein"!). — Den Druckfehler Betha (S. 10) hätte der Verfasser aus der Quelle nicht mit herübernehmen sollen; S. 11 l. Ecken und Enden (st. Kanten); S. 29 Beutler; S. 85 Käfige; S. 109 einer korrekten.

Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums (in Wien). 8. Heft. Wien und Leipzig 1909. Carl Fromme. 92 S. gr. 8°. 1 M.

Das reichhaltige Heft bringt wieder viel Interessantes. Ich hebe das Wichtigste heraus. Da haben wir zunächst den Wortlaut der vom Verein dem Unterrichts-

*) Vgl. Matthias, Prakt. Päd. S. 43: „Auch auf den oberen Klassen werden die Übersetzungsübungen noch ihre Bedeutung behalten, um die grammatische Grundlage zu sichern und bis zu einem gewissen Grade über die Darstellungsmittel der lateinischen Sprache frei zu verfügen, damit diese Fertigkeit der Lektüre zu statten komme."

minister überreichten Denkschrift, „betreffend die Reform des Lehrplanes für die Gymnasien in Österreich". Eine Vergleichung ihrer Forderungen mit dem u. d. 20. März d. J. erschienenen „Normallehrplan des Gymnasiums" zeigt ein bereitwilliges Entgegenkommen der Behörde in wesentlichen Stücken; freilich bleibt auch jetzt der österreichische Plan, sowohl was die für die klassischen Sprachen (49 + 29) angesetzte als was die Gesamt-Stundenzahl (226) betrifft, weit hinter deutschen Plänen zurück. Die fünfte außerordentliche Versammlung des Vereins hatte zum Hauptgegenstande die — 1908 schon in Buchform bekannt gewordenen — Raschkeschen Ausführungen über „Mindest-Lehrstoff und Normal-Lehrstoff", an die sich eine lebhafte Diskussion knüpfte. Ich habe das Buch in der Deutschen Literaturzeitung (1908, No. 26) und im Humanistischen Gymnasium (1909, Heft 2 und 3) besprochen; im 4. Hefte kommt Uhlig (S. 187) darauf zurück. Raschkes Vorschläge, Fähigkeiten und Neigungen der Schüler durch Einrichtung von Parallelklassen mit verschieden bemessenem Pensum schon vom zweiten Schuljahre der Mittelschule ab entgegenzukommen, fanden teils entschiedenen Widerspruch, teils wurden sie eines praktischen Versuchs für würdig gehalten. Die dritte ordentliche Vereinsversammlung mit v. Wilamowitz' Vortrag „Das Griechentum als lebendige Kraft" sowie die am folgenden Abend unter Schlenthers Regie im Burgtheater stattfindende Aufführung der Orestie in Wilamowitzscher Übersetzung wurden zu einer außerordentlichen Ovation für den hervorragenden Griechenkenner. In dem Bericht über beide „Ereignisse" hallt der Enthusiasmus der Hörer noch vernehmlich nach. Wilamowitz führte in freier Rede aus, wie ungeachtet der schon von Böckh inaugurierten, jetzt vorherrschenden historischen Betrachtungsweise das Griechentum echte und große Werte aufweise, die nährend und richtunggebend auf die Kultur der Nachfahren gewirkt haben und noch wirken, und will, „daß eine Jugendbildung vorhanden sei, welche als ihr Charakteristikum die Einführung in das Griechentum durch die Sprache, ohne die ein wirkliches Erfassen nicht möglich ist", — so sagt der große Übersetzungskünstler — „erhalte und behaupte". — Der formgewandte Herausgeber der Hefte, Dr. Frankfurter, beweist wieder einmal, wie aufmerksam er auch die reichsdeutsche Arbeit an und auf der höheren Schule verfolgt.

1. **Aly, Fr.,** Vademecum für Kandidaten des höheren Schulamts. Marburg 1910. N. G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung. 49 S. 0,75 M.
2. **Leuchtenberger, G.,** Vademecum für junge Lehrer. Pädagogisch-didaktische Erfahrungen und Ratschläge. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung. 8°. IV u. 182 S. 3,50 M.

Zwei Wegweiser für Werdende, die hoffentlich den Verfassern dankbar sind. „Die Beobachtung meiner nahezu neunjährigen Praxis," sagt der Vorsitzende der Marburger Prüfungskommission im Vorwort, „wie unzweckmäßig viele Kandidaten ihre Studien betreiben, reizte mich zu dem Versuche, wenigstens an meinem Teile zur Abstellung oder Minderung eines Notstandes beizutragen, den Examinatoren und Examinanden gleich schwer empfinden." Das frisch und flott und gar nicht philisterhaft, eindringlich und ehrlich geschriebene Heftchen beginnt mit Ratschlägen an den Studenten und belehrt dann den Kandidaten über Mel-

dung zur Prüfung, schriftliche Prüfung, Meldung zur mündlichen Prüfung und diese selbst, beschränkt sich hier allerdings auf die sogenannte „allgemeine Bildung", Philosophie und Pädagogik und verweist für die Fachprüfung auf enzyklopädische Vorlesungen, Auskünfte der Dozenten, klassische Philologen aber auf Immischs bekanntes Buch. Bei allen ernsten Mahnungen und Warnungen des Verfassers ist das Büchlein doch sichtlich aus Liebe zur studierenden Jugend heraus geschrieben und will Mut machen. Zuweilen spricht Aly auch zum Fenster hinaus, so wenn er für das gegenwärtige Geschlecht mehr Erziehung des Willens, strengere Handhabung der Reifeprüfung und weniger Rücksicht auf die maßlosen Ansprüche der Schulhygieniker fordert. Seine Bitte an die philosophische Fakultät, „endlich einmal an die Ausarbeitung von Studienplänen zu gehen", unterstreiche ich. Eine wirklich empfehlenswerte Gabe für Muli. — Leuchtenbergers à la O. Jäger ins Gebet genommener „Studienassessor" hat die *dies irae, dies illa* hinter sich. An der Hand des vom Verfasser ehemals für die Sächsische Direktoren-Konferenz von 1889 ausgearbeiteten Kanons, der in mehreren Provinzen den seminaristischen Übungen als Grundlage dient, führt der auf eine langjährige Erfahrung, auch als Direktor und Seminarleiter, zurückblickende Verfasser den jungen Freund in das schwere und den echten Schulmeister doch so beglückende Amt ein, spricht in besonderen Kapiteln von der Vorbereitung auf die Unterrichtsstunde, begleitet ihn in die Klasse, wo Haltung und Persönlichkeit des Lehrers und Gang der Unterrichtsstunde mit all den vielen und doch so wichtigen Kleinigkeiten von Disziplin und Didaktik zur Sprache kommen, korrigiert mit ihm die schriftlichen Arbeiten u. a. m. In plauderndem, väterlichem, aber von der Verantwortlichkeit der Aufgabe durchdrungenem Tone gibt er dem unsicheren Anfänger eine Fülle praktischer Winke, zieht zur Verdeutlichung und Bekräftigung seiner Unterweisung nette Geschichtchen aus seinen Schulerinnerungen heran, gesteht auch wohl, daß ihm ehedem auch nichts Menschliches fremd gewesen ist, und zeigt sich dabei ebenso weitherzig *in dubiis*, wie fest und anspruchsvoll *in necessariis*. An hübschen Gedanken und Formulierungen ist kein Mangel: wie treffend heißt es S. 26: „Allgemeine Bildung ist die, die für alle höheren Berufe die Kräfte schafft"; wie weise S. 169: „Verhüten ist eins der allerwichtigsten Wörter in der Pädagogik!" Sehr zu beherzigen ist die wiederholt vom Verfasser betonte Forderung einer sorgfältigen Handschrift. Eine Vermehrung der Klassenaufsätze (S. 162) halte ich nicht für im Interesse der Schüler, die langsam und für sich allein besser arbeiten; auch gegen die sogenannte Fehlergrenze bei Beurteilung der schriftlichen Arbeiten muß ich mich erklären: man soll die Fehler wägen und nicht zählen; sich in den Extemporalien einer schwach versetzten Generation anzubequemen, halte ich auf die Dauer für zu viel verlangt: die Schüler müssen doch endlich an den richtigen Maßstab gewöhnt werden; die Turnübung des Akzentschlagens im Griechischen hasse ich als eine μετάβασις εἰς ἄλλο γένος: wenn man den Jungen die Akzentregeln in der richtigen Weise beibringt, machen sie kaum einen Fehler dagegen; die körperliche Züchtigung möchte ich aus der höheren Schule hinaushaben: was andere Bundesstaaten können, sollten wir auch wagen — freilich bin ich durchaus Matthias' Ansicht (Prakt. Päd.): „Die Väter haben sich dieses Recht (nämlich der Prügelstrafe) nicht durch die Schule verkürzen zu lassen"; endlich möchten

unter den angehängten Themen für Seminararbeiten einige sein, die eine längere Praxis erfordern, um mit Nutzen bearbeitet werden zu können. S. 59 l. Autorität; S. 139 Akut; S. 160 *maxima reverentia.* In Summa: ein Buch, aus dem auch „alte" Lehrer manches lernen können.

Berlin. E. Grünwald.

Lipps, G. F., Grundriß der Psychophysik. Mit 3 Figuren. Zweite, neubearbeitete Auflage. Sammlung Göschen. Leipzig 1909. G. J. Göschensche Verlagsbuchhandlung. 156 S. kl. 8°. 0,80 M.

Das kleine Werkchen des durch mehrere philosophische, namentlich psychologische Schriften sehr bekannten Verfassers liegt hier bereits in zweiter, dem gegenwärtigen Stande der Forschung angepaßter Auflage vor. Es ist an sich eine höchst interessante Untersuchung, inwieweit bestimmte seelische und bestimmte leibliche Vorgänge in dem Menschen zugleich da sind, inwieweit Psychisches und Physisches sich gegenseitig begleiten bzw. einander entsprechen. Solche Erfahrungen macht ja jeder Mensch an sich selber immer wieder von neuem, nur daß er vielleicht nicht so genau darauf achtet. Diesen Vorgängen nun nachzuspüren und auf diesem Gebiete eine gewisse Theorie aufzustellen, macht sich die Psychophysik zu ihrer Aufgabe. — Das vorliegende Büchelchen handelt nun 1. von den Grundlagen der Psychophysik, 2. von der Entwicklung der Psychophysik, 3. von den Methoden der psychophysischen Untersuchung, 4. von dem Reiz und der Empfindung, 5. vom Gefühl und Gefühlsausdruck, 6. von der subjektiven Auffassung und der objektiven Bestimmung der räumlichen und zeitlichen Formen. Diese Übersicht über den Inhalt des Werkchens zeigt eines ganz deutlich: nämlich, daß es für jeden Gebildeten bestimmt und berechnet ist. Und das finden wir denn bei einer genaueren Einsicht in die Entwicklung und Darstellung des Verfassers durchaus bestätigt. Derselbe weist auf die Erfahrungen hin, die jeder denkende Mensch bei der Beobachtung der physischen und psychischen Vorgänge an sich selbst und ihres Zusammenhanges untereinander machen muß. Und daß eine starke Neigung zu solchen Beobachtungen allgemein vorhanden ist, läßt sich nicht leugnen. Dies hängt mit der immer steigenden Neigung zur Beschäftigung mit philosophischen Fragen im allgemeinen zusammen. Die ganze Behandlung des Gegenstandes hängt selbstverständlich mit naturwissenschaftlichen Beobachtungen und Problemen aufs engste zusammen. Verfasser umgrenzt sein Gebiet in § 7 (S. 31 ff.): „Das Untersuchungsgebiet der Psychophysik". Er faßt es zusammen in dem Satze: „In dem Nebeneinander von Reiz und Empfindung, Gefühl und Gefühlsausdruck, subjektiver Auffassung und objektiver Bestimmung der im Raume und in der Zeit hervortretenden Wirklichkeit stellt sich das Untersuchungsgebiet der Psychophysik in seinem ganzen Umfange dar." Wenn die ersten Anfänge der einschlägigen Betrachtungen schon auf frühere Zeiten (Descartes, Spinoza) zurückzuführen sind, ist der Begründer der modernen Psychophysik G. Th. Fechner gewesen. Ihm ist auch das psychophysische Grundgesetz zu verdanken, welches er durch eine mathematische Funktion darstellt. Es handelt sich dabei um das Verhältnis der materiellen lebendigen Kraft und der geistigen Energie. Verfasser führt uns durch das ganze Gebiet der Sinneswahrnehmungen

und weist das Verhältnis der beiden genannten Faktoren nach. So dient das Büchelchen in trefflicher und leicht faßlicher Weise dem Zwecke, daß der Mensch einen genaueren Einblick in sein eigenes und das Seelenleben überhaupt gewinnt. So wird man denn das interessante Werkchen mit großem Nutzen lesen. Auch gereifteren Schülern, die ja gewöhnlich großes Interesse für philosophische Fragen zeigen, wird man es wohl empfehlen können.

Jerusalem, Wilhelm, Einleitung in die Philosophie. Vierte, verbesserte Auflage. Wien und Leipzig 1909. Wilhelm Braumüller, K. u. K. Hof- und Universitätsbuchhändler. XIV u. 277 S. 8°. 5 M.

Wenn ein Buch in zehn Jahren vier Auflagen erlebt, so ist das allein schon ein Zeichen dafür, daß es großen Beifall und in weiten Kreisen Eingang gefunden hat. Und hier handelt es sich um ein immerhin nicht für jedermann geeignetes und berechnetes Werk, welches schwierigere Probleme zum Gegenstand hat und sich an solche Leser richtet, welche mit ihrem Denken in die Tiefe zu gehen gewöhnt sind, allerdings um ein Buch philosophischen Inhalts, mit dem sich heutzutage mehr Leser als früher beschäftigen, weil das Interesse für Philosophie zweifellos im Steigen begriffen ist. Verfasser will nun dem denkenden Leser, welcher von philosophischem Interesse beseelt ist, Gelegenheit bieten, zur Zusammenfassung zu einer Einheit dessen, was zunächst als eine große Mannigfaltigkeit erscheinen muß. Und zwar will er dies tun nach dem gegenwärtigen Stande der wissenschaftlichen Forschung. Eine in diesem Sinne moderne Philosophie ist es, die er bei seiner Arbeit im Sinne hatte. Mancherlei treffliche Vorarbeiten, die er über philosophische Gegenstände veröffentlicht hatte, erleichterten ihm die Behandlung der Probleme, über welche er hier den für Philosophie interessierten Leser orientieren will. Wir haben das Werk in dieser Monatschrift bereits früher nach Gebühr gewürdigt, wollen aber bei seiner Bedeutung im folgenden noch einmal auf seinen Inhalt eingehen.

Nach einem einleitenden Abschnitt über die Bedeutung und Stellung der Philosophie führt der Verfasser den Leser durch die verschiedenen Gebiete und Disziplinen, zuerst durch die propädeutischen: Psychologie, Physiologie, Logik, Grammatik. Sodann behandelt er die Erkenntniskritik und Erkenntnistheorie, die Metaphysik oder Ontologie, die Wege und Ziele der Ästhetik, die Ethik und Soziologie. Dies stellt in aller Kürze den Gedankengang des Buches dar. Auf allen Gebieten orientiert Verfasser über die in ihnen herrschenden Richtungen, über den gegenwärtigen Stand der einschlägigen Fragen. Alles dies geschieht in gründlichster Weise: beherrscht doch der Verfasser den gesamten Stoff meisterhaft. — Die Darstellung ist durchweg einfach und klar. Verfasser besitzt in hohem Grade die Gabe, schwierigere Probleme — und um diese handelt es sich ja doch in seinem Werke überall — in einer für den Gebildeten leicht faßlichen und verständlichen Form zu behandeln. Wenn der Leser so das schwierige, aber interessante Gebiet an der Hand eines so kundigen Führers durchwandert hat, hat er damit einen Überblick über den ganzen Stoff gewonnen, einen Überblick über die Wissenschaften, welche zusammen die Philosophie ausmachen, die der Verfasser so definiert: „Philosophie ist die Denkarbeit, welche in der Absicht

unternommen wird, die tägliche Lebenserfahrung und die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung zu einer einheitlichen und widerspruchslosen Weltanschauung zu vereinigen, die geeignet ist, die Bedürfnisse des Verstandes und die Forderungen des Gemütes zu befriedigen." Wir halten diese Definition des Begriffes für außerordentlich gelungen, namentlich im Hinblick auf die Leser, welche Verfasser seinem Buche wünscht. Es sind dies solche, die zu einer einheitlichen Weltanschauung kommen möchten: in diesem Sinne kann man mit dem Verfasser alle Philosophie auch Weltanschauungslehre nennen. Wenn sie ihren Zweck richtig erfüllen soll, so muß sie auch die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung mit in ihren Betrachtungskreis ziehen, sie muß mit ihnen in enger Fühlung bleiben. Und weil der Verfasser dies tut, ist sein Buch eben von so hohem Interesse.

Dasselbe kann in jeder Hinsicht allen denen, die gern in die Tiefe gehen, angelegentlichst empfohlen werden. Sie haben in ihm eine geistanregende und belehrende Lektüre.

Rausch, A., Elemente der Philosophie. Ein Lehrbuch auf Grund der Schulwissenschaften. Halle a. d. Saale 1909. Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. XII u. 376 S. 8°. 4,60 M.

Verfasser gibt in einem Aufsatz — „Elemente der Philosophie", Lehrproben und Lehrgänge, herausgegeben von W. Fries und R. Menge, Heft 99, März 1909, Nachricht über sein gleichnamiges Buch. Dieser Aufsatz soll zugleich ein Begleitwort für sein Werk sein. Wir bekommen in demselben einen Einblick in die von dem Verfasser bei der Abfassung des Buches verfolgte Methode und in seine Absichten; zugleich würdigt er darin anerkennend diejenigen, welche sich um die Förderung des philosophischen Unterrichts Verdienste erworben haben. Das Buch ist nun in erster Linie für den Unterricht in der Prima bestimmt (in der ihn Verfasser an der lateinischen Hauptschule in Halle seit Jahren erteilt hat). Hinsichtlich der Benutzung unterscheidet er vier Möglichkeiten: 1. Schulen, welche für philosophischen Unterricht keine besonderen Stunden haben. In diesen können, wenn der Fachunterricht auf philosophische Fragen stößt, die Schüler angewiesen werden, die darauf bezüglichen Abschnitte des Buches durchzulesen. 2. Schulen, in denen der philosophischen Unterweisung besondere Stunden zugewiesen sind, können entweder in O I zwei wöchentliche Stunden oder in U I und O I je eine dafür ansetzen; die Stunden werden nach Vereinbarung von einzelnen Lehrfächern abwechselnd zur Verfügung gestellt. 3. Am einfachsten ist es an den Anstalten, wo schon durch den Lehrplan besondere Unterrichtsstunden für Philosophie bestehen. 4. Künftig müssen in allen Schulen im Lehrplane der obersten Klasse zwei Stunden für philosophischen Unterricht bereitgestellt werden. — Der Lehrgang konnte naturgemäß nur aus der Praxis genommen werden. Das Buch bietet nun nicht nur Logik und Psychologie, sondern es will dem Schüler einen Einblick in die gesamte Philosophie verschaffen; es berücksichtigt die Naturwissenschaften ebenso wie die sogen. Geisteswissenschaften und will allen Arten von Anstalten dienen, den humanistischen wie den realistischen. Verfasser wollte ein Buch schaffen, welches für den Lehrer und Schüler, für jeden Gebildeten eine angenehme Belehrung bietet, und deshalb durfte die Darstellung nicht zu knapp sein. —

Damit der Leser erkennt, was er in dem Werke zu erwarten hat, müssen wir zunächst eine kurze Übersicht über seinen Inhalt geben. Er gliedert sich in vier Hauptteile: 1. Die Stellung des Menschen zur Welt, 2. Natur, 3. Kultur, 4. Bildung. Diese vier Teile umfassen das ganze in Betracht kommende Gebiet; in ihnen ist alles vertreten, was aus den einzelnen Wissenschaften, die in den höheren Schulen getrieben werden, an philosophischen Gedanken und Elementen entnommen werden kann. So kommt denn der Schüler oder auch jeder Gebildete, der Interesse dafür hat und das Buch deshalb zur Hand nimmt, durch die Lektüre desselben zu einer zusammenfassenden Erkenntnis der sonst leicht in einzelne Teile auseinanderfallenden Gedankenwelt. Die Darstellung des Verfassers geht überall von der Anschauung aus und erhebt sich sodann zum Begriff. — Die Einleitung zu dem ersten Teil bildet eine Darstellung des philosophischen Problems an einem Beispiel. Verfasser gewinnt aus der Stelle Hom. Odyss. IX, 103—176, die wir hier in freier Wiedergabe finden, eine Anzahl von wichtigen allgemeinen Begriffen, nämlich gerade für das Verhältnis des Menschen zur Welt. Zunächst bietet sich uns ein Bild der reinen unberührten Natur auf der dort geschilderten unbewohnten Insel. Hier betätigt sich der Mensch in zweifacher Weise: handelnd und denkend. Dem entspricht auch sonst das Ziel alles wissenschaftlichen und philosophischen Denkens, es handelt sich darin entweder um die Erkenntnis der Welt oder um die Werte in der Welt. Und die beiden großen Probleme der Philosophie sind ja, wie sich in der Folge zeigt, das Erkenntnisproblem und das Wertproblem, die schon in jenem Beispiele in einfachster Gestalt hervortreten. — Die Betrachtung des Menschen, die das erste Hauptstück des ersten Teiles bildet, stellt seinen Intellekt (fortschreitend von sinnlicher Wahrnehmung zum Denken) und sein Gemüt dar und gibt zuletzt eine Zusammenfassung der seelischen Kräfte und Vorgänge, „die durchweg eine Zweiseitigkeit zeigen, nämlich als intellektuelle und emotionale Vorgänge". Aus dem Begriff des Zusammenhanges der seelischen Vorgänge ergibt sich das Bewußtsein, welches im Kinde entsteht, sobald es zum Ich-Begriff gelangt. Am Schlusse seiner Zusammenfassung kommt Verfasser zum Begriff der Psychologie als Zweig der Philosophie und als Einzelwissenschaft. — In dem dann folgenden zweiten Hauptstück wird die Welt in ihren verschiedenen Beziehungen dargestellt und gezeigt, wie sie sich der Mensch, von der Heimat ausgehend, allmählich erkämpft, wie er zur Vorstellung von derselben und zu ihrer Einteilung gelangt, wie sich dann jede Menschengemeinschaft vermöge der Arbeit, d. h. zweckvollen Tätigkeit, auf dem Grunde der Natur eine neue Welt, „die Welt der Zwecke oder des Geistes oder der Kultur aufbaut". Im dritten Hauptstück wird erörtert, wie der Mensch die Welt erkennt. Weil es sich hier um einen Berührungsprozeß handelt, der sich zwischen Subjekt und Objekt ereignet, hat es auch diese Überschrift. Der Erkenntnisvorgang wird von der Erfahrung durch die Verstandeserkenntnis und Vernunfterkenntnis bis zum Staunen verfolgt. Verstandes- und Vernunfterkenntnis faßt Verfasser zusammen als eine einzige Art des Erkennens und bezeichnet sie als Rationalismus. Hierbei betrachtet er die Sophisten, Sokrates und seine Lehre, Platos Ideenlehre, die Mathematik als Vorbild, Descartes, und gelangt dann zu einer Kritik des Rationalismus. Es ergibt sich, daß derselbe einseitig ist; es sei ein Irrtum, das, was logisch zu erweisen sei, auch als seiend

anzunehmen: der ontologische Irrtum des Rationalismus. Diesen habe Kant nachgewiesen.

Auch der Empirismus führt nicht zu sicheren Ergebnissen wegen der starken Beimischung des Subjektiven, die in der Natur des Erkenntnisvorganges begründet ist. Nun hat aber der Mensch in sich das Streben, die Dinge und Vorgänge der ihn umgebenden Welt zu erkennen, sie zu überblicken und zu verstehen. Er strebt nach einer Weltanschauung und nach einer Lebensanschauung. Ergeben sich bei diesem Streben, was natürlich ist, Widersprüche, so entsteht der Seelenzustand, den man Zweifel nennt. Dieser hat einen wichtigen Einfluß auf die geistige Entwicklung ausgeübt. Es handelt sich dabei um einen Zweifel an der Erkenntnis und einen Zweifel an den Lebenswerten. Und der Zweifel ist der Antrieb zur Philosophie. Als die Hauptaufgaben derselben stellen sich heraus, nämlich die das Denken und Erkennen betrifft: es solle ein widerspruchsfreies Weltbild entstehen. Die Einzelwissenschaften müßten zusammengefaßt werden, man müsse zu einer Vereinigung und Ausgleichung der Widersprüche gelangen. Dies könne nur von der Metaphysik erwartet werden. Im folgenden zeigt nun Verfasser, „wie sich für die einzelnen Teilgebiete der Welt, der Natur und der Kultur Einzelwissenschaften ergeben und wie aus diesen die umfassenden Probleme erwachsen", die den Inhalt der Philosophie bilden. So führt er uns im zweiten Teile durch das Gebiet der Natur, die Naturgegenstände, Naturvorgänge und das Weltall, überall die sich ergebenden philosophischen Gedanken und Elemente einer gründlichen Betrachtung unterziehend, und zwar überall unter Bezugnahme auf die von früheren Philosophen geäußerten Anschauungen. Nachdem so, wie Verfasser sagt, im ersten Teil gezeigt sei, wie im Menschen das Bewußtsein seiner selbst und der ihn umgebenden Welt entsteht, im zweiten, wie dies theoretische Interesse sich entfaltet vermöge des unterscheidenden, ordnenden und verknüpfenden Denkens, solle im dritten Teile das praktische Verhalten des Menschen zur Darstellung gelangen. Hier wird nun die Entwicklung der Kultur gezeigt. Verfasser führt uns durch die verschiedenen Gebiete derselben. Das erste Hauptstück handelt hier von der Lebenserhaltung, das zweite von der Lebenserhöhung, Religion in ihren verschiedenen Formen und Zielen, Gesittung, Kunst in ihren mannigfachen Arten und Zielen, Wissenschaft, und zwar ihre Grundformen, die Formen des wissenschaftlichen Denkens, — Urteil, Schluß —. Die Methoden des wissenschaftlichen Denkens, Methoden der Darstellung, der Entwicklung der Wissenschaften, die Philosophie in ihren Grundformen, ihr Wesen, das Ziel der Wissenschaft und der Philosophie. Den Schluß bildet die Güterlehre. — Der vierte Teil erörtert den Begriff ‚Bildung' in ihren Grundformen, zeigt ihr Wesen und ihre Ziele nach den verschiedenen Seiten der geistigen Kräfte und Betätigungen. Das Streben nach einer Welt- und Lebensanschauung führt zu den verschiedensten Ergebnissen, welche ihrer Bedeutung und ihrem Werte nach beurteilt werden. Den Abschluß bildet der Abschnitt „Einheit der Welt- und Lebensanschauung". Beide ergänzen einander und müssen miteinander in Übereinstimmung sein. Wenn diese fehlt, sei die Persönlichkeit und somit der Wert des Menschen gefährdet. Die umfassendste Idee aber, welche dem Menschengeiste eigen sei, sei der Gottesgedanke, der im Theismus seinen Höhepunkt erreiche. — Wir haben eine allerdings nur ganz kurze Wanderung

durch die reiche in dem Buche enthaltene Gedankenwelt angetreten, weil wir den Lesern dieser Blätter einen Begriff von dem beibringen wollten, was darin geboten wird. Wir fügen noch hinzu: die Darstellung ist durchweg für jeden gebildeten Leser leicht faßlich, sie ist aber auch in hohem Grade interessant und zwar durch die Heranziehung von geeigneten Dichterstellen und anderen Zitaten. Man bewundert die Vielseitigkeit und umfassende Kenntnis des Verfassers. In wissenschaftlicher Hinsicht bekennt er sich zu Kant; nach diesem schuldet er W. Wundt viel.

Wir halten das Buch für eine sehr bedeutsame Erscheinung, die wohl geeignet ist, dem philosophischen Bedürfnis sowohl der höheren Schulen als auch weiterer Kreise gebildeter Leser entgegenzukommen. Es sei allseitig aufs wärmste und nachdrücklichste empfohlen!

James, W., Psychologie. Übersetzt von Dr. Marie Dürr, mit Anmerkungen von Prof. Dr. E. Dürr. Leipzig 1909. Quelle und Meyer. 8°. IV u. 478 S. 7 M.

Der Verfasser des vorliegenden Werkes, Professor an der Harward-Universität in Amerika, ist ein auch in Deutschland wohlbekannter philosophischer Schriftsteller. Er hat sich, abgesehen von dem engeren Gebiete der Philosophie, auch als Religionsphilosoph und Pädagoge betätigt. Sein anregendes Buch Psychologie und Erziehung, Ansprachen an Lehrer, haben wir kürzlich in dieser Monatschrift nach Gebühr gewürdigt und u. a. angelegentlichst zum Gebrauch in pädagogischen Seminarien empfohlen. Auch seine ‚Psychologie' (er hat über denselben Gegenstand auch ein viel umfangreicheres Werk herausgegeben) ist ein höchst beachtenswertes Buch, namentlich wegen der interessanten Art der Darstellung, die in überaus geschickter Weise eine Auswahl getroffen hat. Verfasser behandelt seinen Stoff in 26 Kapiteln. In dem ersten, welches die Einleitung enthält, gibt er eine Definition der Psychologie, welche nach Ladds Worten „die Beschreibung und Erklärung von Bewußtseinszuständen als solchen" ist. Unter Bewußtseinszuständen kann man nun das mannigfachste verstehen, so Empfindungen, Begehrungen, Gemütsbewegungen, Erkenntnisakte, logische Überlegungen, Entscheidungen, Wollungen und ähnliches. Daraus ergibt sich dann naturgemäß die Einteilung der psychologischen Wissenschaft. Verfasser behandelt die Psychologie als eine Naturwissenschaft; dies ist notwendig, weil ja alle Tatsachen des Seelenlebens nicht für sich, getrennt von der physischen Umgebung, untersucht werden können. Alle geistigen Zustände haben unmittelbar körperliche Tätigkeit irgendwelcher Art zur Folge. Ein Bewußtseinszustand ist nun ein Geschehen irgendwelcher Art in den Gehirnhemisphären. Durchweg ist der Geist abhängig von körperlichen Vorgängen. Alle Stimmungen und Entschlüsse sind mehr durch die Verhältnisse der Zirkulation in unserem Körper als durch logische Gründe bestimmt. Daraus ergibt sich als eine nicht abzuleugnende Tatsache, daß die geistige Tätigkeit eine Funktion der Gehirntätigkeit sein muß, die sich mit dieser verändert und sich zu ihr wie die Wirkung zur Ursache verhält. Von dieser Auffassung, welche neuerdings die ganze physiologische Psychologie beherrscht und die man wohl die Arbeitshypothese zu nennen pflegt, geht Verfasser bei seinen Betrachtungen aus. Auf diesem Grund und Boden muß man nun von den Haupt-

abteilungen des Nervensystems bei der Einteilung der Psychologie ausgehen. Anatomisch wird dasselbe geteilt in 1. die Fasern, welche die Erregungen zuleiten, 2. die Organe für die zentrale Umschaltung derselben und 3. die Fasern, welche sie nach außen ableiten. Dem entsprechen Empfindung, zentrale Reflektion und Bewegung dieser anatomischen Einteilung; an zweiter Stelle kann man dafür auch sagen Cerebration oder intellektuelle Verarbeitung, an dritter: die Tendenz zur Handlung. — Es schien uns notwendig, dies vorauszuschicken, um den Standpunkt, welchen Verfasser bei der Darstellung seines Gegenstandes einnimmt, genauer zu kennzeichnen. — Die folgenden Kapitel führen denn nun den Gegenstand auf dieser Grundlage durch: Nach der Behandlung der Empfindung im allgemeinen folgt die der einzelnen Sinne. Dann bespricht Verfasser den Bau des Gehirns und seine Funktion, dazu einige allgemeine Verhältnisse der Nervenfunktion. Es folgt die Gewohnheit, der Strom des Bewußtseins, das Selbst. Hierbei unterscheidet Verfasser das Ich als Subjekt und das Ich als Objekt unseres denkenden Erfassens. Er bezeichnet das als „das Mich und das Ich". Das empirische Leben des Selbst zerfällt nach ihm in eine materielle, soziale und geistige Selbstversorgung und Selbsteinschätzung. Aus den Verhältnissen, die das Selbst des Menschen in der mannigfachsten Weise bilden und bestimmen, ergibt sich die Aufmerksamkeit, das denkende Erfassen, die Unterscheidung und Assoziation, der Zeitsinn, die Erinnerung, die Phantasie, die Wahrnehmung, die Raumwahrnehmung. Eine höchst interessante Partie des Buches ist das 22. Kapitel, welches von dem logischen Denken handelt. Dasselbe schließt Analyse und Abstraktion in sich. Dies führt Verfasser unter Beibringung geschickt gewählter Beispiele des genaueren aus. Es handle sich beim logischen Denken um zwei Hauptpunkte, erstlich nämlich darum, ein durch Abstraktion herausgehobenes Merkmal als Äquivalent des ganzen Tatbestandes, aus dem es entnommen ist, zu betrachten, und zweitens darum, daß das so hervorgehobene Merkmal eine bestimmte Konsequenz deutlicher hervortreten läßt als der ursprünglich gegebene Gesamttatbestand. Der folgende Abschnitt: „Bewußtsein und Bewegung" weist nach, daß jeder mögliche Bewußtseinszustand eine Bewegung hervorruft und daß diese Bewegung eine Bewegung des gesamten Organismus und seiner sämtlichen Teile ist. Diese Bewegungen seien nun entweder Ausdrucksbewegungen von Gefühlen oder instinktive oder impulsive Tätigkeiten oder Willenshandlungen. Ein Schlußwort erläutert das Verhältnis der Begriffe Psychologie und Philosophie zueinander. — Wenn es nun gilt, das geistvolle Buch des Verfassers zu kennzeichnen, so möchten wir besonders eines hervorheben: es ist bei der leicht faßlichen und verständlichen Darstellung für allgemein gebildete Leser berechnet und für solche in hohem Maße geeignet. Verfasser behält durchweg Fühlung mit den Gedankenkreisen, in denen sich ein gebildeter Leser bewegt und in denen er heimisch ist, ohne daß er sich eine tiefere philosophische Bildung angeeignet zu haben braucht. So ist denn das Werk ein vortreffliches psychologisches Lesebuch. Besonders interessant sind auch die Streiflichter, welche gelegentlich auf die Psychologie der Tierwelt fallen, von der man doch auch wohl sprechen kann. Spielen sich doch dort gewisse Denkvorgänge und ähnliches ab, die uns in die Augen springen müssen. — Die Übersetzerin, welche „aus Freude an der Kraft und Lebendigkeit der Darstellung

des Originals die Übersetzung vorgenommen hat" (Vorwort S. III), hat eine vortreffliche Arbeit geliefert, die sich leicht liest. So sei nun das von ihr den deutschen Lesern zugänglich gemachte Werk bestens empfohlen. — Ein hinzugefügtes Sachregister erleichtert die Benutzung wesentlich.

Schöppa, A., Die Phantasie nach ihrem Wesen und ihrer Bedeutung für das Geistesleben. Leipzig 1909. Dürrsche Buchhandlung. VII und 144 S. 8°. 2 M.

In den Werken, welche die Erziehungs- und Unterrichslehre behandeln, wird, wenn es der Ausbildung des Geistes gilt, immer ein ganz besonderes Gewicht auf die der Verstandesseite gelegt. Dies ist ja auch ganz in der Ordnung, nur dürfen dabei die anderen seelischen Kräfte nicht übersehen werden. Eine von denen, die dabei meist zu kurz zu kommen pflegen, ist die Phantasie. Verfasser des vorliegenden Werkes geht davon aus, daß sie nach ihrem Wesen und nach ihrer Bedeutung vielfach nicht hinreichend gewürdigt werde, daß sie namentlich im Schulunterricht nicht die Stellung einnehme, die ihr tatsächlich gebührt. Weil im Unterricht immer in erster Linie Verstandesbildung gefordert werde, komme die Phantasie vielfach nicht zu ihrem Rechte. Dies erklärt sich aus einer nicht richtigen Auffassung ihres Wesens. Mit ihr erleide auch das Gemüt Einbuße an seiner Würdigung. Das Bestreben des Verfassers ist es nun, das Augenmerk auf die hohe Bedeutung der Phantasie für die gesamte Geistesbildung zu lenken. Sein Buch ist in erster Linie für junge Lehrer bestimmt. Ihnen will er Gelegenheit bieten, sich in das Wesen und die Bedeutung der Phantasie zu vertiefen. Nach einer Einleitung, in welcher Verfasser von den Empfindungen und Wahrnehmungen, von den einfachen Gefühlen und Vorstellungen ausgeht, behandelt er die Gemütsbewegungen und Affekte, die Assoziation, Verschmelzung, Assimilation, Illusion, die Erinnerungsvorgänge, die Komplikation, sukzessive Assoziation, die Apperzeption, Aufmerksamkeit, die Beziehung und Vergleichung, Analyse und Synthese, Gesamt- und Phantasievorstellungen. Sodann kommt er zu dem Wesen der Phantasie; hier unterscheiden wir die Abschnitte Raumphantasie, Einfühlung, Phantasiebegabung, Zeitphantasie, worauf eine kurze Zusammenfassung folgt. Darauf wird der Einfluß der Phantasie auf das Geistesleben geschildert, und zwar zunächst im Leben des Kindes, sodann im Unterricht des Kindes. Von ganz besonderem Interesse ist hier die Darlegung, welche Bedeutung die Phantasie in den verschiedensten Unterrichtsfächern (nämlich der Volksschule) hat. Dies wird durchgängig unter Heranziehung recht praktisch gewählter Beispiele und Fälle ausgeführt. Verfasser betrachtet die Phantasie auch in der Erziehung des Kindes, im Alltagsleben, in der Poesie, in der Musik, in den bildenden Künsten, in der Wissenschaft, in Ethik und Religion. Wenn Verfasser nun auch in erster Linie auf die pädagogische Wissenschaft abzielt, so geht er doch eine ganze Anzahl von Gebieten des geistigen Lebens durch, allerdings von solchen, die mit der Erziehungs- und Unterrichtslehre in Beziehung stehen und in ihr eine wichtige Rolle spielen. Die Darstellung zeigt durchweg eine große Klarheit und Faßlichkeit; sie ist leicht verständlich und anregend. Das Buch wird namentlich dem jüngeren Lehrer eine vortreffliche Gelegenheit bieten, in das Seelenleben der Jugend einen tieferen Blick zu werfen, das Gemüt des Kindes besser zu verstehen, in dessen

Geistesbildung die Phantasie ja eine so bedeutsame Rolle spielt. Aber nicht allein für die Volksschule, sondern auch für die höhere ist es von Bedeutung. Wenn der Kandidat des höheren Lehramts — wir denken dabei z. B. an die pädagogischen Seminarien — es benutzt, so wird er für die Gestaltung seines Unterrichts viel daraus lernen können; er wird vor einer gewissen Einseitigkeit bewahrt bleiben, die leicht da eintritt, wo man ausschließlich die Ausbildung des Verstandes, ja schließlich des Gedächtnisses im Auge hat. Wir möchten das Werk aber auch ein pädagogisches Lesebuch für weitere gebildete Kreise nennen. Gibt es doch heutzutage recht viele, die sich gern mit Fragen der Erziehung und des Unterrichts beschäftigen. Auch ihnen sei das Buch bestens empfohlen.

Köslin. R. Jonas.

Kammer, Eduard, Ein ästhetischer Kommentar zu Aischylos' Oresteia. Paderborn 1909. Ferdinand Schöningh. 213 S. 3 M.

Es gibt Leute, die von ästhetischen Kommentaren nichts wissen wollen. Nach ihrer Meinung führen sie zur Verflachung, nicht zur Vertiefung, lehren sie nicht gründlich über die Dinge nachdenken, sondern leichthin über sie schwatzen. Allein es kommt hier, wie überall, darauf an, wie eine Sache angegriffen wird. Hält sich der Verfasser auf der Oberfläche, so ist sein Buch wertlos; dringt er in die Tiefe und erschließt er auf Grund genauer Kenntnis die Schönheit eines Werkes, so kann er weithin heilsam wirken.

Zu den guten Büchern dieser Art gehören die ästhetischen Kommentare, die bei Ferdinand Schöningh erschienen sind: einer zu den lyrischen Dichtungen des Horaz von W. Gebhardi, ein zweiter zu den Tragödien des Sophokles von A. Müller, ein dritter zu Homers Odyssee von Joh. Sitzler, ein vierter zur Ilias von Ed. Kammer. Gemeinsam ist all diesen Arbeiten das Bestreben, die innere Entwicklung der betreffenden Dichtungen nachzuweisen, zu zeigen, wie die Charaktere angelegt und durchgeführt sind, welchen Einfluß sie auf die Handlung ausüben und wie sie von ihr beeinflußt werden, die Mängel eines Stückes rückhaltlos aufzudecken, die Schönheiten aber und die Vorzüge in helles Licht zu setzen. Auf diese Weise wird das Verständnis der Dichtung gefördert, und jeder, der die Bücher geziemend benutzt, fühlt sich den Verfassern für mannigfache Anregung und Belehrung zu Dank verpflichtet.

Eine neue Frucht von Kammers liebevoller Beschäftigung mit dem klassischen Altertum liegt in dem soeben erschienenen Kommentar zur Orestie des Aischylos vor. Die tiefsinnige und wahrhaft fromme Dichtung des Altmeisters der griechischen Tragödie behandelt Kammer in der Weise, daß er in jedem der drei Stücke, im Agamemnon, in den Opferspenderinnen am Grabe und in den Eumeniden den Aufbau und den Verlauf der Handlung bis ins einzelnste verfolgt, alle Fragen von Belang, namentlich soweit sie den dichterischen Gehalt betreffen, eingehend bespricht, über religiöse und sittliche, über szenische und chorische Dinge verständig sich ausläßt und die Charaktere sorgfältig entwickelt. Alle seine Urteile belegt er mit Anführungen aus den Stücken. Bei der Wärme, mit der Kammer für seine Sache eintritt, kann man von vornherein auf eine schwungvolle Darstellung rechnen; aber er weiß Maß zu halten und hütet sich vor jeder Übertreibung.

Nur in einem Punkte kann ich ihm nicht beipflichten, in der Wertschätzung seiner eigenen Übersetzung, von der er so fleißig Gebrauch macht. Er versichert, sie sei selbständig gewachsen; das bestreitet niemand; aber an Adel der Auffassung und Schönheit der Sprache steht sie hinter der Verdeutschung von U. v. Wilamowitz entschieden zurück, und es wäre zu wünschen, daß er bei passender Gelegenheit dieser den Vorzug gebe.

Aber wertvoll ist sein Buch doch. Es lehrt Wesen und Wert der wundervollen Trilogie kennen und darf darum allen Freunden des klassischen Altertums warm empfohlen werden.

Pforta. Christian Muff.

Thieme, H., Die Elemente der Geometrie. Auch unter dem Titel: „Grundlehren der Mathematik, für Studierende und Lehrer, II. Teil, I. Band." Mit 323 Figuren. Leipzig 1909. B. G. Teubner. XII u. 394 S. gr. 8°. geb. 9 M.

Das Buch erscheint als zeitlich erster Band eines auf vier Bände angelegten Sammelwerkes „Grundlehren der Mathematik", dessen Herausgabe die Herren Prof. *C. Färber, W. Fr. Meyer, E. Netto* und *H. Thieme* unternommen haben. Das ganze Werk will eine zusammenfassende Darstellung davon liefern, wie sich nach dem heutigen Stande der Wissenschaft die Anfangsgründe der Arithmetik, Algebra und Geometrie (nicht für den Schulunterricht, sondern für das wissenschaftliche Gebäude) folgerecht aufbauen und wie sich an die Elemente die weiteren Entwicklungsreihen anschließen, durch die jene wiederum in neuer Weise beleuchtet werden.

Auf dem Gebiete der Elementargeometrie hat bekanntlich die wissenschaftliche Forschung der letzten Jahrzehnte reiche und schöne Ergebnisse aufzuweisen. Aber noch fehlte es bislang an einem deutschen Buche, das den mannigfaltigen Stoff unter Beobachtung moderner Strenge zu einem vollen systematischen Lehrgange verarbeitete, ohne doch von der hergebrachten Ordnung des Lehrgebäudes mehr als nötig abzuweichen. Einen solchen systematischen Lehrgang gibt in den vorliegenden „Elementen der Geometrie" der als Kenner dieses Gebietes geschätzte Verfasser, teilweise gestützt auf das von hervorragenden italienischen Mathematikern geschaffene Vorbild, doch durchaus selbständig in der Auffassung und Bearbeitung des Gegenstandes. Als besondere Vorzüge seien betont die knappe und sorgfältige Ausdrucksweise des Buches sowie die überall eingeschalteten geschichtlichen Nachweise, die bis auf die neueste Zeit reichen. Der Plan des Verfassers, sich dem gebräuchlichen Aufbau des Stoffes im großen und ganzen anzuschließen, findet auch in der Zweiteilung des Buches in Planimetrie und Stereometrie seinen Ausdruck.

In der Planimetrie (um den Inhalt in Kürze zu kennzeichnen) werden zuerst die Grundbegriffe Punkt und Strecke festgelegt, dann bauen sich schrittweise die weiteren Begriffe auf: die Gerade, der Strahl, die Richtung, das Sichschneiden, das Dreieck, mit Hülfe des Dreiecks die Ebene usw. Dabei werden immer sorgfältig die Aussagen über die Existenz und die Eigenschaften der Gebilde entweder bewiesen oder aber als Grundsätze aufgestellt; und zwar werden die Grundsätze nicht wie bei *Euklid* vorweg gemeinsam angegeben, sondern treten immer da auf,

wo ihre Heranziehung notwendig wird. Nachdem die Addition und Subtraktion der Strecken erledigt ist, wobei auch die negativen Strecken gebührende Berücksichtigung finden, wird der Winkel eingeführt als ein Teil der Ebene, den zwei von einem Punkt ausgehende Strahlen bestimmen; und es wird nun in Verbindung mit der Lehre von der Kongruenz die Addition und Subtraktion der Winkel behandelt. In der üblichen Reihe folgt die Lehre von den Parallelen mit ihren Anwendungen auf die Vierecke und die Lehre vom Kreise nebst den Sätzen über regelmäßige Vielecke; beim Kreise wird der Grenzbegriff (Grenze einer unendlichen Menge von Strecken) eingeführt, um die in der antiken Geometrie fehlenden Beweise der Existenz gewisser Schnittpunkte genau zu erbringen. Hieran schließt sich die Multiplikation und Division der Strecken, sonst Proportionslehre genannt, die bis zu den Sätzen des *Menelaus*, *Ceva*, *Desargues* und *Pascal* hinführt, und in der Ähnlichkeitslehre mit dem Satz von *Monge* gipfelt. Die Flächeninhaltslehre wird in moderner Weise reinlich geschieden in die Lehre von der Endlichgleichheit, die Lehre vom „Flächenmaß" und die Berechnung der Inhalte; erst zu dieser Inhaltsberechnung wird im Lehrgange der Zahlbegriff eingeführt. Ein weiterer Abschnitt ist einigen wichtigen Begriffen der „neueren" Geometrie wie Doppelverhältnis, Involution usw. gewidmet. Mehr lose angereiht folgen dann Ausführungen über die sog. merkwürdigen Punkte des Dreiecks und über die geometrischen Konstruktionen (einschließlich Geometrographie); bei den Konstruktionen, die also hier — abweichend von *Euklid* — losgelöst vom eigentlichen Lehrgang im Zusammenhange behandelt werden, erläutert der Verfasser übersichtlich die verschiedenartigen Lösungsmethoden, auch mit Beispielen, und berücksichtigt nicht nur die Konstruktionen mit Lineal und Zirkel, sondern auch die mit anders vorgeschriebenen Hülfsmitteln. (Der Zusatz „anders" wäre wohl S. 166 hinzuzufügen, da auch die Beschränkung auf Lineal und Zirkel oder die damit gleichwertige Aufstellung gewisser Forderungssätze eine im Grunde willkürliche Vorschrift ist.) Dagegen bleiben die Beweise für die Nichtkonstruierbarkeit gewisser Aufgaben bei gewissen Hilfsmitteln billigerweise unerörtert, da sie zu weit in höhere Algebra und Analysis führen würden. Den Abschluß der Planimetrie endlich bildet ein Abriß der ebenen Trigonometrie und ein Lehrgang der ebenen analytischen Geometrie, der die allgemeine Gleichung zweiten Grades, auch in homogenen Koordinaten, noch mitumfaßt. (Beiläufig muß leider erwähnt werden, daß S. 216 f. die Quadratur der Hyperbel, die den binomischen Satz für gebrochene Exponenten benutzt, nicht vollauf der Strenge der übrigen Entwicklungen entspricht.)

Die Stereometrie erfordert zu ihrem Aufbau nicht mehr als zwei neue Grundsätze: erstlich daß es außerhalb einer Ebene mindestens einen Punkt gibt, und zweitens — nachdem mit Hilfe des Tetraeders die Punkte des Raumes definiert sind — daß es außer den so definierten keine weiteren Punkte gibt. Auf Grund dieser und der früheren Axiome werden alsbald die Sätze über die Lage von Geraden und Ebenen sowie die Sätze über Ecken abgeleitet und nach Einführung des „Sinnes" der Figuren die Kongruenz und die Symmetrie auseinandergesetzt. An die grundlegenden stereometrischen Konstruktionen, bei denen auch die Elemente der darstellenden Geometrie ihren Platz finden, schließt sich dann die Be-

handlung der projektiven Eigenschaften, die bis zum Begriff der Projektivität zweier Räume führt; übrigens wird dabei auch die Sprechweise der unendlichfernen Gebilde geprägt. Ein weiterer Abschnitt ist der Betrachtung von Kugel, Zylinder, Kegel und ihren ebenen Schnitten gewidmet, sowie der Geometrie auf der Kugeloberfläche. Die allgemeinen Sätze über Polyeder leiten zur Lehre vom Rauminhalt über. Hier wird wie in der Planimetrie die Endlichgleichheit an die Spitze gestellt; dann erfolgt zur allgemeinen Inhaltsvergleichung bei der Pyramide (also streng an der Stelle, wo es nötig ist) die Hereinziehung des Grenzbegriffs, die nun alsbald auch Rauminhalt und Oberfläche der krummflächigen Körper zu bestimmen gestattet; erst zuletzt wieder die Berechnung der Maßzahlen. Die sphärische Trigonometrie ist in voller Allgemeinheit dargelegt, d. h. ohne daß die Seiten und Winkel kleiner als ein Gestreckter zu sein brauchen. Nach einem eingeschalteten Abschnitt über die besonderen Sätze vom Parallelflach und vom Tetraeder folgen endlich die Anfangsgründe der räumlichen analytischen Geometrie; sie führen bis zu einem Abriß der Flächen zweiten Grades, die in ihren verschiedenen Gestalten unmittelbar durch die einzelnen Gleichungen definiert werden.

Ohne Zweifel ist das gehaltvolle Buch für die Fachgenossen von trefflichem Wert, und auch Nichtmathematiker möchte man auf dieses Buch verweisen, wenn man immer wieder die irrige Meinung vertreten hört: Die Geometrie der Griechen sei „ein Muster begrifflicher Strenge, das nicht übertroffen wurde und auch nicht übertroffen werden kann, weil es selbst das Maximum dieser Strenge ist" — ein Ausdruck, der erst kürzlich von hervorragender Seite fiel.

Besonders aber sei Studierenden wie Lehrern der Mathematik das vorliegende Buch warm empfohlen. Wenn die Bewegung zu einer allmählichen Reform des mathematischen Unterrichts, die gegenwärtig durch die Kulturländer geht, mit Recht in stärkerem Maße als früher die Anschauung im Lehrverfahren benutzt wissen will, so ist damit gewiß nicht gemeint, daß der Lehrer der Mathematik mit den Problemen der Grundlagen und einem strengen Aufbau seiner Wissenschaft fortan weniger vertraut zu sein brauche. Vielmehr wird er gründlicher als bisher dieser Dinge bedürfen. Keineswegs damit er sich verleitet fühlt, sie unmittelbar in den Schulunterricht zu übertragen; beileibe nicht! Aber die Beschäftigung mit den grundlegenden Fragen ist es, die in Verbindung mit dem rechten pädagogischen Gefühl die Sicherheit des Urteils erzeugt, wo man bei der methodischen Behandlung „streng" sein muß und wo nicht, und die damit bei der Gestaltung des mathematischen Unterrichts immer auch ein entscheidendes Wort mitspricht.

Göttingen. Rud. Schimmack.

Menzer, Arthur, Der menschliche Organismus und seine Gesunderhaltung. Leipzig 1909. Quelle & Meyer. 159 S. 8°. geb. 1,25 M.

Diese sehr umfassende Schrift zerfällt in 5 Abschnitte. I. Der menschliche Organismus in seinem mit unbewaffnetem Auge zu erkennenden Aufbau S. 7. II. Der feinere Aufbau des menschlichen Organismus; z. B. Flimmerzellen, quergestreifte Muskelfasern, Blutkörper S. 35. III. Der Organismus in seinen wichtigsten Funktionen; z. B. Verdauung, Atmung S. 53. IV. Krankheitsursachen;

Vererbung, erworbene Krankheiten S. 78. V. Gesunderhaltung des menschlichen Körpers; Wohnung, Kleidung, Ernährung, Lebensweise S. 118. Besonders der Hygiene, im weiteren Sinne, schenkt Verfasser Beachtung, und auch in den anatomischen Abschnitten ist der Gesundheitslehre manche Zeile gewidmet. Gerade dem Lehrer der Naturkunde, der Physik und Chemie müssen die genaueren Angaben und statistischen Resultate, die der Verfasser über Ernährung, Pflege des Körpers, Vermeidung der Krankheiten bringt, sehr erwünscht sein. Zu bedauern ist es, daß die Abbildungen dem Texte nicht entsprechend ausgefallen sind. Aus manchen ist nichts zu entnehmen: z. B. Abb. 10 Lage der Eingeweide; die Abbildungen des Skeletts hätten in größerem Maßstab gehalten sein müssen, die einzelnen Wirbel (Abb. 2) sind undeutlich und zu winzig, und die Verdauungs- und Atmungsorgane (Abb. 8) hätten schwarz auf weiß besser als weiß auf schwarz gewirkt.

Neresheimer, Eugen, Der Tierkörper, seine Form und sein Bau unter dem Einfluß der äußeren Daseinsbedingungen. Leipzig 1909. Quelle & Meyer. 139 S. 8°. geb. 1,25 M.

Dieses klar und anregend geschriebene, inhaltreiche Büchlein setzt zunächst in einer Einleitung den Zusammenhang zwischen Körperbeschaffenheit und Lebensweise der tierischen Organismen auseinander. Verfasser wählt hierfür den im allgemeinen benutzten Ausdruck „Anpassung". In den einzelnen Kapiteln werden dann die besonderen Anpassungserscheinungen hinsichtlich der verschiedenen Medien besprochen: Flugtiere S. 22, Wassertiere im allgemeinen S. 33, Hochseetiere S. 49, Festsitzende und Bodentiere S. 67, Tiefseetiere S. 88, Unterirdische und Höhlentiere S. 100, Süßwassertiere S. 102, Schmarotzer S. 107. Mit der Beschreibung der Körperbeschaffenheit begnügt sich diese interessante Schrift nicht, sondern geht auch auf andere benachbarte wissenschaftliche Gebiete über. So wird z. B. bei der Besprechung der Tiefseefauna in einer Reihe von Beispielen auf den Zusammenhang dieser Formen mit Formen aus geologischer Vergangenheit hingewiesen. Die zahlreichen Abbildungen sind vielfach schematisch gehalten, die Abbildungen auf den Tafeln sind sehr klar und schön ausgefallen. Die Abbildung des Wals zwar, S. 51, scheint einen Wasserstrahl aus der Nase des Tieres hervortreten zu lassen, während der Text richtig die Erscheinung als Hauch erklärt, sonst sind die Abbildungen instruktiv und zweckentsprechend. Der Lehrer der Naturkunde, Erdkunde und Physik kann manche interessante Tatsache für seinen Unterricht diesem reichhaltigen Büchlein entnehmen.

Fechner, Hanns, Die deutsche Natur, Ein Sammelwerk über unsere deutsche Tier- und Pflanzenwelt; unter Mitwirkung mehrerer Fachmänner herausgegeben. Leipzig. Fr. Wilhelm Grunow. Preis jeden Heftes 2,50. M.

Es sind aus dieser Sammlung bisher 6 Hefte erschienen: Fischkalender, I. Teil: Fische unserer Flüsse und Seen, verfaßt von Hanns Fechner und Carl Paeske. Vogelkalender, verfaßt von Pfarrer Otto Kleinschmidt. Wildkalender, I. Teil: Unser Haarwild, von Julius R. Haarhaus. Unsere Feldfrüchte, von R. H. Francé. Ackerbau, von Friedrich Maier-Bode. Waldkalender, verfaßt von Oberförster R. Schier. Es war das sehr anzuerkennende Bestreben der

Verfasser, durch diese Hefte die Jugend mit der sie umgebenden heimatlichen Natur durch Wort und Bild bekannt zu machen. Der Herausgeber suchte dies Ziel besonders dadurch zu erreichen, daß der Stoff nach den Monaten verteilt, daß jedem Monat gleichviel Raum, 2 Seiten, bewilligt wurde, was allerdings auf naturkundlichem Gebiete etwas befremdend ist, da in unserer Zone der Sommer doch erheblich mehr Erscheinungen, die die Jugend zu Fragen veranlaßt, bietet als der Winter. Obgleich die Hefte großes Format besitzen (30 cm, 19 cm), so bieten sie auf ihren etwa 28 Seiten verhältnismäßig wenig Text, da der Druck sehr weitläufig ist und die Abbildungen viel Raum einnehmen. Der Preis von 2,50 M. für das Heft ist nach Ansicht des Ref. durchaus nicht gerechtfertigt. Man vergleiche damit nur andere auch mit Abbildungen versehene naturwissenschaftliche Sammelwerke (Göschen, Wissenschaft und Bildung, Naturwissenschaftliche Bibliothek), deren viel reichhaltigere Hefte erheblich billiger sind (0,80 M, höchstens 1,80 M). Ersatz für den kurzen Text geben die Abbildungen nicht, von denen übrigens einzelne den Eindruck machen, als wären sie für ein billiges Kinderbilderbuch bestimmt. Es sind mehrere Abbildungen so nichtssagend, daß sie zur Erklärung der Deutschen Natur nicht beitragen, wie z. B. Vogelbauer in der Fensternische (Vogelkalender), Auktion in einer Berliner Markthalle (Fischkalender), Knabe im Zimmer am Tisch (Unsere Feldfrüchte), Spaziergang im Mai (Ackerbau); die Abbildungen sind auch manchmal so verschwommen und unklar, daß die Jugend dadurch keine Belehrung bekommt, die sie doch hier sucht, z. B. Nachtigall (Vogelkalender), am Stamm der Lärche wuchert etwas blaugrünes, was vielleicht Flechten vorstellen soll, die Mäuseart (Ackerbau, Vorwort) ist nicht zu erkennen, ist übrigens auch nicht namhaft gemacht. Die Märzblume (Feldfrüchte) entspricht nicht dem Original, und besonders bedenklich ist es, wenn der Verfasser der Abbildungen sich bei Objekten, die unterrichten sollen, zum Stilisieren verleiten läßt, so z. B. beim Ackersenf und Hederich, wobei sich der Künstler noch in den Farben vergriffen, da die Natur dem Hederich kein Rot auf seine Blumenblätter gelegt hat. In Ausstattung und Bearbeitung weichen die einzelnen Hefte, trotz einheitlicher Einrichtung, doch voneinander ab. Recht ansprechend, klar und anregend ist der Fischkalender verfaßt, schade nur, daß die Herren Verfasser ihn bei ihrer reichen Erfahrung nicht umfangreicher gestaltet haben, auch bei andern Kalendern, z. B. beim Wildkalender wird der Leser bedauern, daß er schon zu Ende ist.

Viehmeyer, Hugo, Bilder aus dem Ameisenleben. Leipzig 1908. Quelle & Meyer. 159 S. Mit 48 Abbildungen. geb. 1,80 M.

Aus der von K. Höller und G. Ulmer herausgegebenen Naturwissenschaftlichen Bibliothek für Jugend und Volk. Ein klar und ansprechend geschriebenes Buch, das so manchen dazu veranlassen wird, draußen in Wald und Feld die Natur zu belauschen. Meist beziehen sich die 28 Kapitel, in die die Schrift geteilt ist, auf die einheimischen Ameisenarten, doch sind auch besonders interessante exotische Formen berücksichtigt, wie z. B. die schlimmen Blattschneiderameisen Brasiliens und die Schutzameisen des Imbaubabaums, die in letzter Zeit das Interesse durch neue Mitteilungen wieder auf sich gelenkt haben. Einige

Kapitelüberschriften mögen über die Vielseitigkeit des Stoffes Auskunft geben: der Körper der Ameisen, Waldhochzeit, künstliche Nester, Honigraupen, Wiesenameisen, gefährliche Zwerge, Kriege und Bündnisse, Entwicklungsgeschichte der Ameisengäste, Pilzzüchter, die Honigameisen des Göttergartens. Den Schluß bildet eine Bestimmungstabelle für 20 einheimische Ameisenarten. Die Ausstattung des Buches ist geschmackvoll, die Abbildungen sind deutlich und treffend, zum Teil schematisch gehalten.

von Linstow, Die Schmarotzer der Menschen und Tiere. (Naturwissenschaftliche Bibliothek für Jugend und Volk). Leipzig. Quelle & Meyer. 144 S. Mit zahlreichen Abbildungen. geb. 1,80 M.

Die Einteilung ist nach Parasiten aus dem Tierreich und aus dem Pflanzenreich geschehen, wobei natürlich das Tierreich den meisten Raum beansprucht. Innerhalb dieser großen Gruppen ist der Stoff geordnet nach den systematischen Gruppen, wobei die Wirbeltiere nur einen einzigen Vertreter aufzuweisen haben, den Inger. Aber volle 60 Seiten beanspruchen die Würmer, die Insekten nur 30, unter denen auch ein brasilianischer Schmetterling erscheint. Bei der Besprechung der einzelnen Arten gibt Verfasser zunächst eine kurze charakterisierende Beschreibung des Körpers, dann der Lebensweise. Daß diese Ausführungen auch vielfach die Gesundheitspflege betreffen, wird das Buch für den Lehrer um so nutzbringender machen. Die sehr zahlreichen Abbildungen sind schematisch gehalten und ergänzen in klarer, leicht verständlicher Weise den Text. Ein Verzeichnis am Schlusse gibt die deutschen und die lateinischen Benennungen der im Buche behandelten Parasiten an. Erwünscht wäre es wohl manchem Leser, für die lateinischen Namen in den nicht wenig zweifelhaften Fällen die Betonung durch einen Akzent zu ersehen. Auch dieser Schrift kann eine weite Verbreitung gewünscht werden.

Gilg, Ernst und **Muschler, Reno,** Phanerogamen, Blütenpflanzen. Leipzig 1909. Quelle & Meyer. 172 S. 8°. geb. 1,25 M.

Zunächst geben die Verfasser (S. 10—25) eine Übersicht über die Geschlechtsverhältnisse der Pflanzen, über Befruchtung und Samenbildung, über Blüte, Frucht, Bestäubung und Blütenstände. Schematische Abbildungen unterstützen den Text. Dann folgt die Besprechung der Gymnospermen bis S. 32, der Monokotyledoneae bis S. 59, der Archichlamydeae bis S. 134, der Metachlamydeae, die mit den Ericales beginnen, bis S. 159. Das alphabetische Sachregister bildet den Schluß. Durch eine kurze übersichtliche Beschreibung werden die einzelnen Verwandtschaftsgruppen charakterisiert, doch beschränken sich die Verfasser hierbei nicht auf die Morphologie, sondern berühren auch physiologische Eigentümlichkeiten wie z. B. die Chalazogamie der Verticillaten. Überhaupt handelt es sich für die Verfasser nicht nur darum, systematische Mitteilungen zu geben, sondern es wird auch die Pflanzengeographie und die Biologie beachtet, der Nutzen erörtert, den die betreffenden Pflanzen dem Menschen bringen. So wirkt das Büchlein in vielfacher Hinsicht anregend und belehrend. Häufig sind die botanischen Benennungen angegeben, leider ohne Zusatz des Akzents für die Betonung. Die Abbildungen, die reichlich vorhanden sind, lassen vielleicht manchmal zu wünschen übrig, wie z. B. die Veilchenblüte (S. 126), die Blüte des Hahnenfußes (S. 81), die 6 Blumenblätter

erhalten hat; Abb. 29 wird dem Leser als Erodium cicutarium geboten, sie stellt aber eine Art Geranium vor. Daß die Hüll- bez. Ährchenspelzen an dem Roggen-Blütenstand (Abb. 3 b.) Kelchspelzen genannt werden, ist nicht zu rechtfertigen, ebensowenig, wenn bei den Compositen der Blütenboden im Text Blütenachse genannt wird.

Rosenthal, Werner, Die Volkskrankheiten und ihre Bekämpfung. Leipzig 1909. Quelle & Meyer. 164 S. 8°. geb. 1,25 M.

In 7 Kapiteln sind die hauptsächlichsten Volkskrankheiten behandelt: Pest und Cholera, Typhus, Diphtherie, Malaria, Pocken, Tuberkulose, sonstige in Deutschland verbreitete Infektionskrankheiten, Geschlechtskrankheiten, übertragbare Tierkrankheiten. Das letzte Kapitel unterrichtet über allgemeine Grundsätze der Seuchenbekämpfung und führt Volkskrankheiten auf, die wie z. B. die Kriebelkrankheit und die Pellagra nicht durch lebende Erreger veranlaßt werden. Die Hauptkrankheiten werden in einer für Laien sehr eingehenden Weise behandelt. So wird bei der Malaria, durch schematische Abbildungen unterstützt, die Entwicklung der Plasmodien in Mensch und Mücke dargestellt, durch Kurven die Häufigkeit der Erkrankungen für die einzelnen Monate angegeben, und es wird graphisch der Rückgang der Erkrankungen infolge Anwendung geeigneter Bekämpfungsmittel zum Ausdruck gebracht. Statistische und geschichtliche Angaben sind zahlreich in dem Büchlein vorhanden, auch Schutzmaßregeln werden erwähnt. Leider sind manche der sonst so instruktiven Figuren nicht deutlich genug, wie z. B. bei Fig. 2 (zeitlicher Verlauf der Choleraepidemie 1892 in Hamburg und Altona) die Ziffern unleserlich sind. Ähnlich ist es mit Figur 7, die die Pestherde und Epidemien der östlichen Hemisphäre darstellt. Diese Mängel betreffen aber nur einzelne der mehr als 30 Abbildungen. Besonders der Lehrer der Naturwissenschaft sei auf diese kleine Schrift aufmerksam gemacht.

Posen. Fritz Pfuhl.

Heering, W., Leitfaden für den naturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten. Nach biologischen Gesichtspunkten bearbeitet. Ausg. B der Leitfäden der Botanik und der Zoologie von P. Wossidlo. 1. Teil. Für die unteren Klassen. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. 8°. XII u. 351 S. Mit 319 in den Text gedruckten Abbild. u. 8 Taf. in Farbendruck. 3,60 M.

Die naturgeschichtlichen Lehrbücher von Wossidlo sind allgemein bekannt, auch in dieser Monatschrift mehrfach besprochen (vgl. z. B. VI, S. 462). Als neuer Bearbeiter für sie ist Dr. Heering gewonnen, der zunächst den bis dahin ganz fehlenden Teil für die Oberstufe als „Leitfaden für den biologischen Unterricht" bearbeitet, der hier schon (VI, S. 693—695) besprochen wurde. Aber auch der jetzt vorliegende Teil für die Unterstufe ist vollkommen neu bearbeitet. Mit Recht hat Verfasser erkannt, daß eine Trennung für Unter- und Mittelstufe notwendig sei, dagegen eine möglichste Vereinigung von Tier- und Pflanzenkunde angestrebt werden müsse. Aus erstem Grunde hat Schreiber dieser Zeilen in seiner Bearbeitung von Dalitzschs Pflanzenbuch streng zwischen Unter- und Mittelstufe geschieden; daß er nicht ebenso zwischen Mittel- und Oberstufe schied, kommt

nur daher, weil auf der Oberstufe noch immer wenig in Pflanzenkunde unterrichtet wurde. Aber eine Pflanzenbeschreibung für einen Sextaner muß anders ausfallen als eine für einen Tertianer, da die ganze Auffassung eine andere ist. Dagegen hat Heering ganz recht, nicht nach Klassenstufen sonst zu scheiden, weil vielfach der gleiche Stoff auf der einen Schule in V, auf der anderen in IV behandelt wird. Eine Anleitung zur Verteilung in der Beziehung gibt er ganz wie der Unterzeichnete in seiner Pflanzenkunde durch verschiedenen Druck. Eine Vereinigung beider biologischen Fächer in einem Buch hat sicher große Vorzüge, da oft in den Stunden des einen auf das andere verwiesen wird und da eine strenge Scheidung nach Schulhalbjahren manche Besprechung erschwert, da einige Pflanzen vor Ostern blühen, viele Tiere im Sommer leicht, im Winter schwer in geeigneter Weise den Schülern vorgeführt werden.

Auch die Zusammenfassung einiger allgemeinen Abschnitte unter dem Namen „Lebenskunde" ist sehr angebracht, damit die Schüler vor allem von vornherein erkennen, daß auch die Pflanzen lebende Wesen sind, wie die Tiere, trotzdem sie in grammatischen Büchern meist einfach den leblosen Dingen zugerechnet werden.

Ein großer Vorzug des vorliegenden Werkes beruht in der sehr allmählichen Einführung in die Verwandtschaftskunde, das System. Um nicht von vornherein doch eine gewisse Systematik zugrunde legen zu müssen und andererseits doch auch nicht den Stoff ohne Ordnung zu lassen, werden die Einzelbeschreibungen nach dem Standort geordnet; es ist das zugleich eine gewisse Einführung in die Lebenskunde, denn der Wohnort bedingt die Eigenschaften und diese wieder umgekehrt den Aufenthalt. Man würde nun zwar bezüglich der Trennung nach dem Wohnort bei manchen Pflanzen und Tieren etwas verschiedener Meinung sein können, aber den Lehrer leitet bei der Auffindung der Einzelbeschreibungen ein ausführliches Register. Diese Beschreibungen selbst sind ebenfalls keineswegs einfach aus dem alten Buch von Wossidlo entnommen, sondern mit vieler Liebe zur Sache dargestellt. Man lese nur einmal die Darstellungen der Hauskatze und des Haushundes oder die Schilderung der Roßkastanie vor ihrer Blütenentfaltung, und man wird gewiß dem Verfasser gern zustimmen, wenn er darauf rechnet, daß die Schüler das Buch gern zur Hand nehmen, auch wenn sie nicht durch den Unterricht dazu gezwungen sind. Dazu tragen auch die vielen guten Abbildungen bei, wenn auch einige Vollbilder solcher Pflanzen, die man dem Schüler beim Unterricht in die Hand gibt, im Buche fehlen könnten, falls es nur als Leitfaden für den Unterricht dienen soll, so vermögen diese doch die Liebe des Kindes zum Buch zu erhöhen.

Alles in allem sehen wir, wir haben es mit einem fein durchdachten, in mancher Hinsicht eigenartigen und sehr anerkennenswerten Buche zu tun. Möge es ihm gelingen, ähnlich wie der alte Wossidlo seine Freunde in der Schule sich zu gewinnen!

Perleberg. F. Höck.

Sajo, K., Unsere Honigbiene. Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde, Franckhsche Verlagshandlung, 1909 Stuttgart. 108 S. 41 Textabbildungen. 8°. Geh. 1 M., geb. 1,80 M.

Das hübsch ausgestattete und gut lesbar geschriebene Büchlein enthält eine

Zusammenstellung unserer Kenntnisse über die Honigbiene. Es ist kein für den Fachmann bestimmtes Lehrbuch der Imkerei, sondern es wendet sich an die weiteren Kreise der Naturfreunde. Das Leben der Bienen ist von dem Verfasser in dem Bestreben, populär zu sein, stellenweise wohl etwas stark anthropomorph dargestellt worden. In dem ersten Abschnitt wird der Körperbau und die Lebensweise der Honigbiene behandelt (Stechapparate, Nährstoffe, Honig als wirtschaftliches Erzeugnis, giftiger Honig, Baustoffe, der Zellenbau, das Schwärmen, Vermehrung und Brutpflege, Farbensinn und Richtungssinn). Im zweiten Abschnitt gibt Verfasser eine Übersicht über den Imkereibetrieb und zum Schluß über die Bienenfeinde.

Schleichert, F., Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten. Ein Hilfsbuch für den Lehrer beim botanischen Unterricht. 7. vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 77 Abbildungen im Text. Langensalza 1909. Hermann Beyer und Söhne (Beyer und Mann). XII u. 200 S. 3 M., geb. 4 M.

Das vorliegende Buch, das jetzt in 7. Auflage erscheint, „verfolgt die Aufgabe, den mit den Grundzügen der allgemeinen Botanik vertrauten Lehrern, insbesondere den an Mittelschulen, Seminarien und Ackerbauschulen sowie auch an Volksschulen tätigen, eine Anleitung zur Anstellung botanischer Beobachtungen und pflanzenphysiologischer Experimente, die sich im Unterricht verwerten lassen, zu gewähren und dieselben zum weiteren Selbststudium anzuregen."

Der Inhalt gliedert sich in drei Abschnitte: 1. Ernährung der Pflanzen. 2. Wachstum und Reizbewegungen der Pflanzen. 3. Vegetative Vermehrung und Fortpflanzung der Gewächse. Der erste Abschnitt ist recht weit gefaßt. Die Atmung als Ernährungsvorgang zu bezeichnen, scheint mir nicht angängig.

Die Auswahl des Stoffes ist gut. Auch für den Unterricht an höheren Lehranstalten ist genügend mitgeteilt, so daß die „Anleitung" für Lehrer an diesen Anstalten ebenfalls empfohlen werden kann. Die Darstellung ist klar und setzt nicht übermäßig viel Spezialkenntnisse voraus. Andererseits geht Verfasser auf schwierigere Verhältnisse nicht ein, z. B. bei der geschlechtlichen Fortpflanzung der Phanerogamen, der Zusammensetzung des Chlorophylls usw. Für den Lehrer, der in den oberen Klassen den biologischen Unterricht erteilt, ist daher die Zuhilfenahme weiterer Literatur notwendig.

Wenn auch ein definitives Urteil über die experimentellen Teile eines solchen Buches eigentlich nur dem möglich ist, der an der Hand der gegebenen Vorschriften die Versuche ausgeführt hat, so kann man doch in diesem Falle aus vielen kleinen Bemerkungen schließen, daß die mitgeteilten Angaben tatsächlich aus der Praxis hervorgegangen sind. Verfasser betont in seiner Vorrede auch besonders, daß er sämtliche Beobachtungen und Experimente persönlich unter Leitung des Jenenser Botanikers Detmer ausgeführt habe, dessen pflanzenphysiologisches Praktikum ja jedem Lehrer der Biologie an einer höheren Lehranstalt vertraut sein wird. Die Abbildungen sind vorzugsweise bekannten Lehrbüchern entnommen.

Hier und da wird man auch etwas auszusetzen finden. Die Bemerkung über die v. d. Cronesche Nährlösung wäre aus einem Buche wie dem vorliegenden

wohl besser fortgeblieben bis zum Abschluß der Versuche, zumal da von anderer Seite die entgegengesetzten Resultate damit erzielt worden sind. Die Trennungsweise Mykorr-hiza, die auf S. 53 zweimal vorkommt, scheint mir nicht korrekt.

Der Aufgabe, die sich der Verfasser gestellt hat, wird das Buch aber vollauf gerecht, so daß es durchaus empfohlen werden kann.

Schurig, W., Biologische Experimente nebst einem Anhang: Mikroskopische Technik. Ein Hilfsbuch für den biologischen Unterricht, insbesondere für die Hand des Lehrers, Studierenden und Naturfreundes. X. u. 180 S. 80 Textfiguren. Quelle und Meyer in Leipzig. Geh. 2,40 M., geb. 2,80 M.

Das Buch wendet sich an Lehrer, Studierende und Naturfreunde. Da Verfasser allen drei Kreisen entgegenzukommen sucht, leidet die Einheitlichkeit des Buches. Der Rücksichtnahme auf den nicht fachmännisch vorgebildeten Leser verdanken die teilweise im Verhältnis zu der eigentlichen Aufgabe des Buches umfangreichen Erläuterungen ihren Ursprung. Diese wären wohl besser fortgeblieben. Für den nicht vorgebildeten Leser, der die Experimente ausführen will, reichen sie doch noch nicht aus, für den Fachmann sind sie unnötig. Andererseits gibt Verfasser selbst an, daß sowohl der Lehrer wie der Naturfreund einige Experimente übergehen wird, da sie lediglich für Studierende der Zoologie von Interesse sind. In der Tat ist der zoologische Abschnitt den Bedürfnissen der Schule sehr wenig angepaßt. Nur unter besonders günstigen Verhältnissen wird es im biologischen Unterricht möglich sein, auch nur einen Teil der zoologischen Experimente durchzuführen. Der botanische Teil enthält größtenteils die bekannten pflanzenphysiologischen Experimente, die wenigstens im biologischen Unterricht der Oberklassen wohl meistens ausgeführt werden können.

Der Anhang über mikroskopische Technik ist auch mehr den Verhältnissen der Universität als der Schule angepaßt. Gerade einfache Verfahren zur Herstellung von Präparaten, z. B. die Anfertigung von Glyzeringelatinepräparaten, werden nicht angegeben.

Wenn der Verfasser meint, daß dieses Buch für den Lehrer, „der zwar praktisch in Chemie und Mineralogie vorgebildet ist, sich aber mit Botanik und Zoologie nicht befaßt hat", geeignet ist, so bin ich anderer Ansicht. Dazu müßten die Angaben für die Ausführung der Experimente viel detaillierter sein. Auch von Ungenauigkeiten ist das Buch nicht frei.

Der Fachmann aber wird in dem Buche manche brauchbaren Hinweise finden, die er sonst aus der Literatur erst zusammensuchen müßte.

Altona. W. Heering.

Berichtigung.

Im August-Heft Seite 462 ist der Preis des Werkes: „J. Chelius und D. Moeller, Festliche Stunden. Leipzig 1908. F. A. Berger. 120 S. gr. 8°, irrtümlich mit 2,40 M. angegeben, das Werk kostet nur 1 M.

I. Abhandlungen.

Fichte als Erzieher.*)

Die Festtage der Berliner Universität sind verrauscht. Mehr als einmal gedachten die Festredner des Mannes, der als ihr erster erwählter Rektor der Hochschule durch seine gewaltige Persönlichkeit so recht eigentlich das Gepräge seines Geistes aufgedrückt hat mit der hohen Bestimmung, geistige, sittliche und nationale Bildung in harmonischer Durchdringung der Jugend einzupflanzen. Und wenn auch Fichtes deduzierter Plan zur Errichtung einer Universität von Wilhelm v. Humboldt, weil die Wirklichkeit allzuweit überfliegend, abgelehnt wurde, sein außerordentliches Wirken an der in nationalen Wehen geborenen Hochschule wird nie vergessen werden. Hat jene schwere Erschütterung unseres Volkstums eine erstaunliche Fülle edelster Geistes- und Gemütskräfte im deutschen Wesen entbunden, daß es geraten erscheint, die Jugend auch heute gerade in diesen Zeitraum besonders tief einzuführen unter Verzicht auf so manche öde, trostlose Strecken deutscher Vergangenheit, so erscheint kaum in einer Gestalt das humane mit dem nationalen Bildungsideal so ausgeglichen wie in dem *philosophus teutonicus* Fichte. — Oder ist Fichte veraltet und unzeitgemäß? So wenig, wie die großen Ideen, denen er sein Leben in wahrhaft priesterlichen Dienst gewidmet hat. Darum sei es mir gewährt, in diesen Blättern mit wenig Strichen ein Bild Fichtes als Erziehers der deutschen Nation zu zeichnen, unter dem doppelten Gesichtspunkt, was er für unsere Jugend, und was er für die Entwicklung unseres Bildungswesens bedeutet.

Das Problem, Nationalität mit Humanität in Einklang zu bringen, macht sich heute fühlbarer geltend als je. So ist Fichte durchaus zeitgemäß. Ich möchte mehr Fichtekenntnis in unsere Schulen. Kein Einjähriger sollte unsere Schule verlassen, ohne einen Eindruck von diesem deutschen Helden

*) Als trefflichen Führer durch Fichtes Gedankenwelt nenne ich: J. G. Fichte, Ein Evangelium der Freiheit. Von Max Rieß in den Erziehern zu deutscher Bildung herausgegeben. (Bei Diederichs, Jena 1905.)

ins Leben mitzunehmen, geschweige einer, der alle Stufen der geistigen Bildung durchläuft. Wie sollte auch ein Mann, dessen Liebe und Arbeit der Jugend gehörte, nicht wieder zum Herzen unserer Jungen sprechen? Es handelt sich ja nicht um sein System, das er in immer neuen Anläufen in kühnstem Wurfe aus dem Kern seines Wesens — und das war sein Wille — entwickelte, es handelt sich um sein Leben und Wirken im Dienste seiner Ideen, ein Leben, in dem erzieherische Kräfte und Antriebe liegen, die wir für die Erziehung unserer Jugend bisher kaum, oder viel zu dürftig verwertet haben.

Wie ist es zu rechtfertigen, daß in unserem Unterricht die Schüler zwar mit den Propheten Israels, auch den minderbedeutenden, bekannt gemacht werden, daß sie die Reden des Griechen Demosthenes, des Römers Cicero jahrelang in zum Teil mühseliger Arbeit treiben, von dem geistesmächtigen Propheten deutscher Zunge, von dem hinreißenden Redner an die deutsche Nation höchstens andeutungsweise erfahren? Da dürfte doch an das Kaiserwort zu erinnern sein, daß wir weder Griechen noch Römer, sondern Deutsche erziehen sollen. Weshalb soll nicht der Zauber, der von seiner Rede ausging, auch heute noch empfunden werden, oder wäre unsere Jugend für dieses reinste Feuer sittlicher und nationaler Begeisterung unempfänglicher geworden? Und dort der fremde Laut, der nicht den Weg zum Herzen findet, hier der Klang der Muttersprache, der unmittelbar das Gefühl ergreift, urteilte doch Friedrich Gentz, ein Ohrenzeuge: ‚So groß, tief und stolz hat fast noch niemand von der deutschen Nation gesprochen.' Seine Religionslehre nahmen die Studenten im Tornister mit ins Feld, ihn ehrten sie als den Vater Fichte, feierten ihn als den, der die Brüder gestählt mit göttlicher Kraft, ihn fragten sie um Rat in den heiligsten Fragen ihres persönlichen Daseins, auf seine Stimme horchten sie auch in allen gemeinsamen patriotischen Bestrebungen. Was Fichte, den Hochschullehrer, zu so tief greifendem Einfluß auf seine Schüler befähigte, war neben seiner willensmächtigen Persönlichkeit das Geheimnis seiner Lehrkunst, die sich nicht begnügte, fertige überkommene oder eigene Gedanken zur passiven Aufnahme mitzuteilen, sondern die Erkenntnis in gemeinsamer Arbeit zu produzieren, durch angestrengte Selbsttätigkeit die Wahrheit zu finden, letzlich aber jede Einsicht in den Dienst der Charakterbildung zu stellen. Diese Lehrweise mutet uns an wie die des Stifters unserer Religion, wenn Fichte sich zuerst und vor allem an den Willen der Zöglinge wendet, ohne den niemand die Wahrheit erschauen, geistig wiedergeboren werden könne. Die Bestimmung des Gelehrten — das ist bezeichnend für diesen Denker — war seine Lieblingsvorlesung, die er in Jena, Erlangen und Berlin in immer neuer Beleuchtung wiederholte. Den Endzweck aller Lehrkunst, bestimmenden Einfluß auf das Willensleben des Zöglings zu gewinnen, kann uns Lehrern Fichte bedeutsam veranschaulichen.

Weiter steht Fichte in unserer Erinnerung als der große Patriot und Politiker.

Wenn die Notwendigkeit vertiefter staatsbürgerlicher Erziehung sich uns heute unabweislich aufdrängt, so sollten wir den Reichtum dieses Lebensbildes nicht ungenützt lassen, wenn anders die Helden unseres Volkes durch ihre Hingabe an die Staatsidee ähnliche Gesinnung zu wecken vermögen, woran bei dem Zuge unserer Jugend zur Heldenverehrung nicht zu zweifeln ist. Soll es uns erst

ein Roosevelt lehren, daß der Weg zur Weltkultur nur führt durch bewußte Ausbildung unserer nationalen Eigenart? Das hat vor 100 Jahren schon durch Lehre und Leben, durch Wort und Tat Fichte uns zugerufen, und er hat Goethe ins Unrecht gesetzt, der kleingläubig genug war, an der Bildung der Deutschen zur Nation zu verzweifeln. Was ist anziehender, als Fichtes heroisches Ringen um das nationale Problem zu verfolgen von seiner kosmopolitischen Schwärmerei für allgemeine Menschenrechte bis zu der Einsicht, daß wir, um rechte Menschen zu werden, vorerst rechte Deutsche sein müssen, denn ‚Charakter haben und deutsch sein ist ohne Zweifel gleichbedeutend'. Und welche Sprache findet da sein *furor teutonicus*, wenn er einherfährt gegen alles undeutsche Wesen, gegen die Verächter der deutschen Sprache, gegen alle Ausländerei in Sitte und Art! Hier möge dem Jüngling das deutsche Herz höher schlagen, daß er den Stolz, ein Deutscher zu sein, fühlen lerne und daheim wie im Ausland hochhalte, sich selbst und seinem Volke treu. Wie anders mutet auch Fichtes Patriotismus an, als das, was sich insgemein auch heute mit diesem Namen schmückt. Weder die Naturschönheit der Heimatsfluren, noch die Vorteile, die aus gefesteter Staatsordnung unserem äußeren Dasein erwachsen, bedingen diese Vaterlandsliebe, sie hat tiefere Wurzeln als jene nach Fichte nur sinnlichen und darum unzulänglichen Motive, sie senken sich in die Tiefen des göttlichen Weltenplanes, der dir, du deutsches Volk, die besondere Bestimmung gab, die Freiheit des Geistes durch die Herrschaft über die Materie zu verwirklichen. Unseren Tagen, die das Schauspiel gewähren, daß die Erfolge einer glänzenden materiellen Kultur den Menschen selbst verkümmern lassen, tut eine Besinnung auf Fichtes hohe Anschauung von Menschenwert und -würde not.

Wer aber es wagt, diesen unseren hohen Volksberuf zu hindern, dem wehe; dem wird der heilige Krieg erklärt, denn er durchkreuzt die göttliche Vorsehung und zwingt uns zu sittlicher Selbstbehauptung. Wer hätte beredter, würdiger den Krieg als Volkskrieg verteidigt, wer flammender alle sittlichen Kräfte der Hingabe aufgerufen als Fichte, der, als der Sturm losbrach und das Volk aufstand, nur bedauerte, nicht selber mit ins Feld ziehen zu können. Napoleon fürchtete wohl einen Gegner wie den Freiherrn vom Stein, unterschätzte aber den Ideologen Fichte, der doch an Wille ihm ebenbürtig war, nur dort der brutale egoistische Wille zur Macht, hier der reine sittliche Wille zum Opfer. Die Geschichte hat entschieden, welches der stärkere Wille war. Wie auch der Krieg versittlicht werden kann, zu dem die reine Liebe zum Vaterlande zwingt, kann unsere Jugend von Fichte lernen, dessen sittliches Empfinden dem Feind gegenüber es nicht zuließ, daß ein Anschlag gegen die Berliner Besatzung durch einen patriotischen Brausekopf zur Ausführung kam. — Wie Fichte endlich als Mensch seinem jugendlichen Wahlspruch allzeit treu geblieben ist: ‚*si fractus illabatur orbis, impavidum ferient ruinae*', wie er edel und ungebeugt, stolz und frei aus allen Widrigkeiten des Lebens hervorgegangen ist, wie er, der Priester am Altar der Wahrheit und des Vaterlandes, schließlich selbst seiner aufopferungsvollen Arbeit unter tragischen Verhältnissen erlag, das sind Züge an seinem Bilde, die bei aller heroischen Größe dieses Charakters doch wahrlich imstande sind, das Herz der deutschen Jugend zu erwärmen. Darum noch einmal: mehr Bekanntschaft mit Fichte in unseren Schulen.

Er will aber nicht bloß Erzieher der einzelnen, sondern Erzieher des ganzen Volkes sein, darum sollte auch die weitere Ausgestaltung unseres Bildungswesens sich in der Gegenwart um so mehr unter das Zeichen ‚Fichte' stellen, je verwickelter und drängender die Bildungsnöte und -fragen werden. Denn hier leuchten tiefe ewige Ideen, die ihren Lichtschein nicht bloß auf das 19., viel stärker noch auf das 20. Jahrhundert werfen werden. Ich erinnere an den Gedanken der deutschen Nationalerziehung, wie er besonders in der 2. bis 4. und 9. bis 11. Rede an die deutsche Nation entworfen wird. Auf drei durchschlagende Ideen, die für die Zukunft unserer Nation unausweichlich scheinen, möchte ich in Kürze hinweisen, auf die Idee der Selbsttätigkeit, der Arbeit und der lückenlosen Volkserziehung. — Zunächst die Selbsttätigkeit. Wenn Fichte das Wesen des Geistes in die Selbsttätigkeit verlegt, ergibt sich von selbst für ihn der oberste Erziehungsgrundsatz: Bilde den Zögling zur Selbsttätigkeit.

Gewiß bemühen wir uns, mit verfeinerter Lehrmethode den Stoff so an die Schüler heranzubringen, daß ihr Geist möglichst selbsttätig ihn aufnehme und denkend verarbeite, aber wie dann, wenn der Stoff nicht geeignet ist, Interesse zu erwecken, das doch die Bedingung organischen geistigen Wachstums ist? Wir brauchen eine Hygiene der geistigen Ernährung, mit der Aufgabe, alles, was an Lernstoffen in unseren Lehrplänen geführt wird, auf seinen erziehlichen Nährwert hin zu prüfen und falls etwas als minderwertig befunden wird, rücksichtslos damit aufzuräumen und womöglich Kräftigeres an die Stelle zu setzen. Das Kind selbst mit dem seinem Geist eingeborenen Trieb, zu fragen und zu forschen, muß uns vor allem maßgebend sein. Daß aus Lernzwang wieder Lernlust, aus Schulelend wieder Schulfreude werde, das wird davon abhängen, daß wir in der Auswahl der Bildungsstoffe alles nach Möglichkeit beschränken, was dem kindlichen Geiste nicht Interesse, oft Widerwillen abnötigt und so den Trieb zur Selbstbetätigung im Keim erstickt.

Hierher gehört eine durchgreifendere Rücksicht auf die Begabung der Zöglinge, die eine nicht erst zu spät einsetzende Gabelung der Fächer nötig macht in sprachlich-geschichtliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Gruppen. Wie schüchtern erst wagen sich hier und da solche Versuche hervor, wo doch unbezweifelbare Tatsachen eine zwingende Sprache reden. Könnte es dann noch vorkommen, was man jetzt alljährlich erlebt, daß Abiturienten nicht wissen, wozu sie eigentlich Fähigkeiten und Neigung haben, in der Wahl ihres Berufes daher allen anderen Motiven, nur nicht ihrer Bestimmung folgen?

Und andererseits, welche Summe von Zeit und Kraft wird in deutschen Landen verschwendet von Schülern, die kein anderes Interesse haben, als die Jahre der Jugend abzusitzen, um eine Abschlußprüfung mit Ach und Weh abzulegen und von Lehrern, die verdoppelte Energie aufwenden müssen, um alle Hemmungen von Zwang und Unlust und Unfähigkeit seitens der Lernenden zu überwinden. Wenn denn Schüler, Eltern, Lehrer das gleiche Interesse haben, solche Not aus der Welt zu schaffen, gibt es noch Gründe, sie weiter zu tragen?

Einen anderen Weg, die Kräfte des Geistes zu lustvoller Betätigung zu entwickeln, bietet für Fichte die Arbeit, d. h. die schaffende Arbeit der Hand. Die geniale Idee Pestalozzis, die intellektuellen sowohl wie sittlichen Kräfte des Kindes

durch Betätigung der Hand zu entfalten, hat sich Fichte völlig zu eigen gemacht und sie in sein Erziehungsprogramm aufgenommen. Wir sind heute auf dem Wege, die so tiefe wie einfache Wahrheit zu erproben: die Werkstätten und Laboratorien, Gärten und Schulküchen, die allenthalben entstehen, werden zu selbstverständlichen, unentbehrlichen Einrichtungen nicht nur der Mittel-, auch der Volksschulen auszubauen sein, wenn wir Fichtes pädagogisches Testament ausführen wollen. Es war durchaus keine Ausgeburt seiner unpraktischen Phantasie, wenn er die Erziehungsstätten als Arbeitsgemeinschaften dachte, in denen die Arbeit geübt wird als Bildungsmittel für den Intellekt, als Erziehungsmittel für den Willen, als soziales Bindemittel für die Gemeinschaft, in der ein jeder zwar lernen soll die volle persönliche Selbständigkeit und Unabhängigkeit gewinnen, aber auch die freiwillige, dienende persönliche Ein- und Unterordnung unter die Zwecke der Gesamtheit. Wenn Fichte heute käme, würde er, wie ich glaube, in den deutschen Landerziehungsheimen ein Stück Verwirklichung seiner Träume freudig begrüßen, nur mit dem Wunsche, daß ihre Einrichtungen als die einer Versuchsanstalt von Staat und Gemeinden aufmerksam verfolgt und nach Möglichkeit für das Volksganze nutzbar gemacht würden.*) Wir sind so weit gekommen, der Sitzarbeit unserer bisherigen Lernschule durch ergiebige Pflege des Turnens, Wanderns, Spielens, Ruderns, Schwimmens ein heilsames Gegengewicht zu schaffen, wir werden den weiteren Schritt tun müssen, die Lern- oder Buchschule in eine Arbeitsgemeinschaft umzuwandeln. Dazu gehört vor allem, daß wir die ganze Bedeutung der Handarbeit für die Ausbildung des einzelnen, ihren sozialen Wert für unsere Volksgemeinschaft würdigen lernen. Eine völlige Umwertung tut gerade den führenden Schichten unseres Volkes not in der Wertschätzung der Arbeit, seit wir nicht mehr ein Volk der Denker und Dichter und Träumer, sondern der schaffenden Arbeit sind, das im Wettringen der Völker nur durch Anspannung und ökonomische Verwertung aller Kräfte seinen Platz an der Sonne behaupten kann. Wieviele von unseren ‚Gebildeten' haben eine Ahnung von dem Bildungswert der Handarbeit in irgend einer Form, wieviele haben es in der Jugend an sich verspürt, wie die schaffende Hand die Sinne schärft und übt, die Einsicht in den Zusammenhang der Dinge befördert, die Willenskräfte steigert, das Gemüt erfreut durch Entdeckerlust und Lust des Könnens und Gelingens? Wieviele haben durch solche Betätigung soziales Empfinden in sich entwickelt und ihr anererbtes Bildungsvorurteil fahren lassen, um nur dem echte Bildung zuzugestehen, der in einer Sache Meister ist und dabei auch das Herz auf dem rechten Fleck hat? Was hilft es, das hohe Lied der Arbeit mit Carlyle zu singen, es tönt wie leerer Schall in unsere Ohren, solange nicht der in die Oberschicht des Volkes hineinwachsende Zögling wird gelernt haben in irgend einem Zweig der Arbeit sich versuchen, mag es die Bearbeitung des Erdbodens in Feld und Garten sein, oder die Kunst, von irgend einem Rohstoff einen Gegenstand zu fertigen. Dann wird das Morgenrot

*) Auf diesen Zusammenhang zwischen Fichte und der genannten Erziehungsschule weist auch Münch hin mit seinem jüngst veröffentlichten Prüfungsthema: Fichte und die deutschen Landerziehungsheime. Über die Schule selbst orientieren am besten die Jahrbücher, die bei Voigtländer-Leipzig erscheinen.

sozialer Versöhnung aufleuchten. Darum erscheinen uns alle die Ansätze verheißungsvoll und ganz in Fichtes Sinne, die aus der Lern- und Buchschule eine Arbeitsschule in dem dargelegten Sinne durch Schaffung der verschiedensten Arbeitsmöglichkeiten machen wollen.*)

Und solche Erziehung wünscht Fichte jedem Volksgenossen ohne Ausnahme, und er redet von der Pflicht des Staates, eine lückenlose Volkserziehung anzustreben. Wem käme dabei nicht schmerzlich zum Bewußtsein, welche verhängnisvolle Lücke in der Ausbildung und Erziehung der volksschulentwachsenen Jugend unseres Volkes klafft? Mir tönt noch nach der Notschrei eines Volksfreundes, der über die Not der Jugend zwischen 14 und 18 Jahren laute, herzandringende Klage erhebt.**) Der Verfasser weist auf den unerträglichen Zustand hin, daß die Knaben und Mädchen nach dem Austritt aus der Volksschule so aller Leitung und Erziehung entbehren, der sie doch gerade in diesen entscheidungsvollen Entwicklungsjahren am bedürftigsten seien; er beklagt es bitter, daß sie im Gegenteil gewissenloser Ausbeutung ihrer jungen Arbeitskräfte verfallen und für die freudlose Öde ihrer Arbeitsstunden sich wahllos durch sinnliche Genußreize zu entschädigen suchen, so daß durch oft verkehrte Arbeit und ebenso verkehrten Genuß sich eine Lebensführung ergibt, die für den späteren Beruf Jünglinge und Jungfrauen untauglich macht. Mag der Verfasser hier und da zu stark auftragen, wir sollten es ihm danken, daß der Staat hier an eine große Erziehungsaufgabe erinnert wird, die wohl zum Teil erkannt, aber noch nicht wirksam genug gelöst ist. Soll unser Volk gesund und stark seiner Aufgabe gewachsen bleiben, so tut hier eine Mobilmachung not, die alle volksfreundlichen Kräfte in Bewegung setzt. Fichte hat gegen den Einwand materieller Schwierigkeiten den schlagenden Gegengrund gebracht und schlägt auch heute noch alle Bedenken kurzsichtiger Krämer- und Philisterseelen damit nieder, daß kein Opfer zu groß sei, das der Idee der Nationalerziehung gebracht werde, weil nichts Geringeres als die Existenz des Staates auf dem Spiele stünde, daß jedes Kapital, das an Erziehungszwecke gewendet werde, hundertfältig sich verzinse in Werten der Volkskraft und Volksgesundheit, daß aber jede falsche Sparsamkeit in diesem wichtigen Punkte sich tausendfach räche durch unerhörten Aufwand für wachsendes leibliches und sittliches Elend von Volksgenossen, deren der Staat als Erzieher sich nicht genügend angenommen hat. Fichtes Erziehungsprogramm, so weltfremd es auf den ersten Blick und unpraktisch zu sein schien, wie die ganze Philosophie, aus der es abgeleitet ist, so unerbittliche Forderungen und Aufgaben für unsere Zukunft stellt es heute noch vor uns hin, so daß wir nur sagen können: die Hand ans Werk, und Fichte soll uns Leitstern sein.

Lauban. Otto Richter.

---

*) So z. B. Kerschensteiners Bestrebungen, zusammengefaßt in dem Buche: Grundfragen der Schulorganisation. (Leipzig, Teubner, 1910.)

**) Nordhausen, R., Zwischen 14 und 18. (Leipzig 1910, Eckart.)

Ein französischer Kritiker unseres höheren Schulwesens.

Die Kritik nicht ertragen können ist Schwäche.
Addison.

In den Osterprogrammen von 1879 und 1880 des Französischen Gymnasiums zu Berlin hatte E. Friese aus eigener Anschauung und auf Grund amtlichen Materials eine — noch heute lesenswerte — kritische Darstellung des französischen höheren Unterrichtswesens gegeben, von der ein bald nach 1880 bei dem Verfasser hospitierender Kollege des Nachbarlandes sagte: *c'était dur, mais c'était vrai.* Daß die seitdem in Frankreich auf dem Gebiete des *Enseignement secondaire* eingeführten kostspieligen und zum Teil tiefeinschneidenden Reformen noch lange nicht alle Wünsche einsichtiger Schulmänner befriedigen, beweist der neueste französische Beobachter und Beurteiler des deutschen und österreichischen höheren Schulwesens, Henri Bornecque, Professor an der Universität Lille. Sachkenntnis und Sachlichkeit des Verfassers, dessen Buch,*) eine Frucht wiederholten längeren Aufenthaltes in deutsch-österreichischen Landen, keineswegs das Fremde blindlings feiert und die berechtigte Eigenart des Heimischen verkennt, werden seinen Urteilen und Vergleichungen jenseits der Vogesen die verdiente Beachtung sichern. Aber nicht bloß da. Wenn wir bedenken, was von Kritikern fremder Natur und Kultur infolge Oberflächlichkeit, Sachunkunde, nationaler Vorurteile an Schiefheiten, Mißverständnissen, falschen Verallgemeinerungen geleistet werden kann, werden wir uns gern in dem Spiegel dieses mit verständnisvoller Anerkennung und Empfehlung deutscher Art nicht geizenden Kollegen beschauen, zumal er über ein nicht kleines Beobachtungsfeld verfügt. Sind wir doch oft über die Nachbarschule, ja über die Tätigkeit der eigenen Amtsgenossen so wenig zu urteilen und sie für uns auszunützen imstande, daß man den fremden Hospitanten, der mit obrigkeitlicher Erlaubnis von Anstalt zu Anstalt wandern und Erfahrungen sammeln darf, baß beneidet. Daß übrigens auch bei ihm Ungenauigkeiten und Irrtümer nicht fehlen, ist bei der Buntscheckigkeit unseres höheren Schulwesens — trotz aller Gleichartigkeit im wesentlichen — kein Wunder.

Ein sehr günstiges Vorurteil für den Verfasser erweckt es, daß er sich nur auf Dinge beschränken will, die er versteht, so daß er von Unterrichtsgegenständen ausführlich nur die Sprachen behandelt, und daß er weniger Instruktionen, Lehrpläne und Verordnungen geben will, als zeigen, wie diese verstanden und ausgeführt werden. Der größere Teil des Buches beschäftigt sich mit den höheren Knabenschulen, das höhere Mädchenschulwesen muß sich mit vierzig Seiten begnügen. Dort spricht er zunächst von der allgemeinen Organisation des höheren Unterrichtswesens in beiden Staaten (Unterabteilungen: seine Einheitlichkeit, die verschiedenen Schulgattungen, die Reformschulen), dann von der Organisation einer Schule (Unterabteilungen: Gebäude, Direktor, Lehrer, Schüler, Schulfeiern), endlich vom Unterricht (Unterabteilungen: allgemeiner Charakter, Unterricht in der

*) Henri Bornecque, *Questions d'enseignement secondaire des garçons et des filles en Allemagne et en Autriche.* Paris, Delagrave (1909). 8°. 306 S.

Muttersprache, in den alten, in den lebenden Sprachen); der zweite Teil betrachtet das preußische, sodann das österreichische höhere Mädchenschulwesen.

Der bedeutsamste Vorzug unseres höheren Schulwesens ist für den Verfasser der, daß es unter — unmittelbarer oder mittelbarer — Aufsicht des Staates steht: dadurch beherrscht Ein Geist das Ganze, das Niveau der Leistungen wird auf gleicher Höhe gehalten, und von unlauterem Wettbewerb der Anstalten unter sich ist nicht die Rede. Ihm arbeitet auch die reiche Zahl höherer Bildungsanstalten entgegen, von denen verhältnismäßig kleine Städte oft mehrere Typen aufweisen, wenigstens als Nichtvollanstalt bzw. (in Österreich) Untergymnasium. Während z. B. Lille mit seinen 200 000 Einwohnern nur ein Gymnasium hat, gibt es in einer entsprechend großen deutschen Stadt etwa ein Gymnasium, ein Realgymnasium und zwei Oberrealschulen; zählt doch z. B. Königsberg i. Pr. fünf Gymnasien, ein Realgymnasium, zwei Oberrealschulen und zwei Realschulen. Daraus ergeben sich zwei wesentliche Vorteile: erstens können 85% aller Schüler im Elternhause wohnen und somit die Rieseninternate wegfallen; zweitens kann der Staat in größeren Städten eher pädagogische Reformen zulassen, ohne daß mit ihnen nicht einverstandene Eltern benachteiligt werden. Trotzdem zweifelt der Verfasser, ob das Staatsunterrichtsmonopol sich für Frankreich eigne: neben dem durch die Gleichartigkeit der Stoffe und Methoden der Denk- und Lehrweise auferlegten Zwang fürchtet er u. a. die Schwierigkeit, daß sich bei Vermehrung der Anstalten in vielen Städten nicht einmal für die von ihm herausgerechneten 15% Internen geeignete Pensionen finden würden! *Quid leges sine moribus*! ruft er resigniert aus. Auch die Teilung in mehrere Schultypen zieht der Verfasser den (seit 1902) in Frankreich eingeführten Sektionen des höheren Unterrichts vor: die Deutschen vereinigen nicht Schüler verschiedener Vorbildung in einer Klasse, sondern jede Anstalt hat ihre selbständig durchgeführten Lehrpläne — wenn so auch der Übergang von einer Schule zur anderen nur bis zu einem gewissen Zeitpunkte, ja zuweilen nur unter großem Zeitverluste möglich ist. In den Lehrgegenständen merkt er die Abweichung an, daß der in Frankreich übliche Moralunterricht in Deutschland und Österreich durch den obligatorischen Religionsunterricht ersetzt sei, der etwa 7% aller Pflichtstunden für sich beanspruche. Dies erklärt er damit, daß das Moralisch-Religiöse ein Charakteristikum des ganzen höheren Unterrichts beider Länder sei: befördere doch die Religion die Disziplin, wie diese jene stütze. Daß unser Religionsunterricht das Resultat hat, ist erwünscht, wohl auch im ganzen anzunehmen, aber den Zweck ihm anzudichten zeugt von einer starken Verkennung eines nach Breite und Tiefe von keinem zweiten Gegenstande übertroffenen Kulturfaktors. Wenn nun gar der Verfasser auch in unserem Gesang- und Turnunterricht so bare Nützlichkeitszwecke auffindet und den letzteren zumal in den Dienst des „patriotischen Charakters" des höheren Unterrichts stellt, so möchte man ihm mit Aristoteles zurufen: τὸ ζητεῖν πανταχοῦ τὸ χρήσιμον ἥκιστα ἁρμόττει τοῖς μεγαλοψύχοις καὶ τοῖς ἐλευθέροις. Im übrigen wünscht er, daß Frankreich im Turn- und Schreibunterricht (der der Sorge um die äußere Sauberkeit diene, die in beiden Ländern so auffallend sei), auch mit dem Stenographieunterricht seinen Nachbarn folge, wundert sich über die geringe auf Gymnasien und Realgymnasien der Muttersprache gewidmete Zeit, hält es aber wieder

für einen Vorzug des deutsch-österreichischen Gymnasiums, daß es im Gegensatze zu der französischen Sektion A (mit Latein-Griechisch als Kern) Mathematik und Naturwissenschaften so reichlich berücksichtige.

In der Anzahl der wöchentlichen Lehrstunden stellt Bornecque zwischen Frankreich (durchschnittlich 25) einerseits und Österreich (28 auf dem Gymnasium, 30 auf dem Realgymnasium) und Deutschland (bis 34,5 auf dem Gymnasium) andererseits einen großen Abstand fest, zumal wenn man bedenke, daß in den beiden letzten Ländern noch fakultativer Unterricht hinzukomme. Hier vergißt der Verfasser, wie belastet die französischen Schüler durch Hausaufgaben sind — wenngleich er die Kehrseite des Wegfalles des Nachmittagsunterrichts, die Stundenanhäufung am Vormittag, unter Berufung auf eine zutreffende Bemerkung M ü n c h s (Eltern, Lehrer und Schüler in der Gegenwart, S. 48) richtig hervorhebt. Er hält freilich schon fünf aufeinanderfolgende Lektionen für ermüdend, trotz, wie er beifügt, geschickter Anlage des Stundenplans seitens einiger Direktoren, und hat wohl fünf aufeinanderfolgende wissenschaftliche Stunden im Auge — die freilich durch Turnunterricht zu unterbrechen, der immer zunächst eine (wenn auch gesunde) Ermüdung mit sich bringt, nach immer stärker sich geltend machender Erfahrung unzweckmäßig ist. Ob übrigens allen Eltern, besonders denen von Schülern der Unter- und Mittelklassen und solchen in kleinen Städten, mit den schulfreien Nachmittagen ein Gefallen erwiesen wird, darf man bezweifeln. Eines Urteils über die Kurzstunde von 45 Minuten, die vom Verfasser als Korrelat des ausschließlichen Vormittagsunterrichts irrtümlich allgemein eingeführt genannt wird, enthält er sich: sie bringt doch eine oft recht fühlbare Verringerung der Arbeitszeit mit sich. In der Verteilung der Ferien hält er das österreichische (und bayrische) System im Interesse der Schüler,*) die von Anfang Januar bis Mitte Juli keine nennenswerte Pause hätten, für weniger empfehlenswert als das preußische, das außerdem die Wechselzöten erlaube, die dem Verfasser wegen der Möglichkeit bis Michaelis schulreif gewordene Kinder dann aufzunehmen und zu Ostern nicht Versetzte unter Umständen nur ein halbes Jahr einbüßen zu lassen gefällt. Der letzte Gesichtspunkt ist für ihn von Wichtigkeit, weil er überhaupt unsere Schulzeit für zu lang hält: er möchte bei den Abiturienten einen Altersdurchschnitt von 16 Jahren. Soll das Niveau unserer Hochschulen nicht sinken, müssen wir unseren, der langsamer reifenden germanischen Art entsprechenden, Durchschnitt beibehalten. Der Verfasser befürwortet auch die Versuche, stark einseitigen Begabungen durch die sog. Wahlfreiheit in den oberen Klassen Rechnung zu tragen. Von der Gefahr, die daher der von ihm so gerühmten Einheitlichkeit des Unterrichtsplanes droht, und von der Möglichkeit, durch Unterstützung privater Studien seitens der Schule und Kompensationen bei Versetzung und Abgangsexamen solchen Begabungen zu Hilfe zu kommen, spricht er nicht.**) Einen Mangel sieht

*) Auf außerpädagogische Bedenken, die eine Änderung der preußischen Ferienordnung nicht ohne weiteres ratsam erscheinen lassen, wie zu starke Belastung der Eisenbahnen, Übervölkerung der Sommerfrischen u. a., geht der Verfasser nicht ein.

**) Wir werden auf die Frage, die G. B u d d e in seinem jüngst erschienenen Buche „Allgemeine Bildung und individuelle Bildung in Vergangenheit und Gegenwart" behandelt, bei Besprechung des Buches in dieser Monatschrift zurückkommen.

Bornecque in der noch nicht ganz gelösten Berechtigungsfrage; besonders bemängelt er, daß die österreichischen Realschulen (mit 7jährigem Kursus) noch nicht den unmittelbaren Übergang zur Universität gestatteten, die dortigen Gymnasiasten aber keine nennenswerten Kenntnisse in den modernen Fremdsprachen hätten. Die an das Gymnasium geknüpften Berechtigungen halten wir Humanisten mit ihm für der Entwicklung des Gymnasiums durchaus abträglich.

Der Verfasser macht kein Hehl daraus, daß er die Lösung aller Schwierigkeiten von der Reformschule erwartet. Er wundert sich, daß ihre Anhänger sich nie auf Frankreich berufen hätten, wo man seit langem die ersten drei Jahre neben der Muttersprache nur Englisch oder Deutsch lehre. Die Gründe der Verteidiger und Gegner legt er unparteiisch und erschöpfend dar, um zu schließen, daß die Gründe d a f ü r überwiegen (nur daß der Anfang mit Latein schwerer sei als der mit Französisch, bestreitet er — nicht als Franzose), was er durch eigene Kenntnisnahme von den Leistungen der Frankfurter Anstalten und die zunehmende Verbreitung der Reformschulen zu stützen sucht. Freilich im Endergebnis wagt er doch nur den Gesichtspunkt, der ihre Zunahme zweifellos stark beeinflußt hat, hervorzuheben, wenn er schreibt, die Reformschule sei die Schule der Zukunft für d i e deutschen Städte, deren Mittel ihnen nicht erlaubten, zugleich Anstalten mehrerer Typen zu unterhalten. Die Schwierigkeiten, die sich vorläufig der Einführung der Reformschule in Österreich entgegenstellen, verkennt er nicht.

Der Verfasser läßt uns nun in das Getriebe einer Anstalt zum Teil recht interessante und belehrende Blicke tun. Er findet auffallenderweise (oder ob es uns Großstädtern nur auffällt?), daß die Schulgebäude meist einen bescheidenen Eindruck machen, besonders in Österreich, wo ihnen zudem oft noch Aula und Schulhof fehlen — sonst aber in hygienischer und was die Ausschmückung der Klassenräume und Zimmer betrifft ästhetischer Hinsicht meist allen Anforderungen genügen; Anstalten, wo in dieser Beziehung des Guten schon zu viel geschieht, hat er also nicht zu Gesicht bekommen. Der Direktor ist ein vielbeschäftigter — nur hier und da durch einen Konrektor, Kollegen oder Sekretär unterstützter — Mann, mächtiger als der französische *proviseur;* sein Urteil wird von der Behörde respektiert (in Deutschland, mehrere Male hebt er für Österreich das Gegenteil hervor), aber er ist kein Tyrann; etwaige Herrschgelüste werden gedämpft durch die Gleichartigkeit und die Beziehungen der Unterrichtsarbeit und durch das vom Wohlwollen des Chefs unabhängige Avancement der Kollegen. Bei den Lehrern erregt ihr oft buntscheckiger Stundenplan sein Befremden (die Zeiten freilich, wo etwa dem Altphilologen, bloß weil er Latein könne, um sein Stundenmaß voll zu machen, ohne weiteres ein paar Stunden Französisch übertragen wurden, sind doch wohl vorüber). Von der Vorbildung für den Beruf urteilt er, daß unsere jungen Lehrer an Beherrschung ihrer Fächer den französischen *agrégés* nachständen,*) sie aber an didaktischer Fertigkeit überträfen. Daß diese nicht überall

*) Zu einer anderen Meinung kommt — auch auf Grund französischer Urteile — P a u l s e n , „Die höheren Schulen Deutschlands usw." S. 17 ff. — Über die Fortschritte in pädagogischer Ausbildung des französischen Oberlehrerstandes berichtet S c h o e n (Paris) in den „Mitteilungen für Hochschulpädagogik", Heft 2.

und bei allen gleich groß sei, stützt er durch eigene Beobachtungen und das — auch von Münch beklagte — geringe Interesse unserer Lehrer an der theoretischen Pädagogik, so daß ihr Übergewicht über die französischen Kollegen bald schwinde. Die materielle Lage der deutschen Lehrer ist günstiger als die der französischen: besonders schätzt Bornecque die gleiche Honorierung nach dem Dienstalter, während in Frankreich je nach dem Orte bedeutende Unterschiede im Gehalt bestehen, weshalb die tüchtigen Lehrer alle nach den großen Städten, insbesondere Paris, streben. Gegenüber der oft langen Wartezeit der deutschen und österreichischen Kandidaten hält der Verfasser den *concours* bei Bewerbungen für vorteilhafter. Sehr zweifelhaften Wertes scheint, was er als Kompensation der Zufälle solchen Wettbewerbs anführt: daß man in Frankreich auch ohne die *agrégation* Lehrer sein könne, während dies bei uns ohne Staatsexamen unmöglich sei! Die Zahl der zu erteilenden Wochenstunden ist in Frankreich bedeutend geringer, in Deutschland am höchsten, dafür aber auch das Gehalt höher, in Frankreich besser bezahlter Nebenverdienst: die Belastung durch den Dienst in Deutschland am stärksten. Im ganzen neigt sich bei Abwägung aller Vor- und Nachteile der materiellen Stellung trotzdem die Wage zugunsten Deutschlands. Dies gilt auch in moralischer Beziehung: die deutschen Lehrer sind der Zentralinstanz gegenüber unabhängiger,*) genießen mehr Achtung von seiten der Direktoren und in der Öffentlichkeit, auch bei den Schülern — wenngleich hier bei aller äußeren Achtung, Willfährigkeit und Höflichkeit der Verfasser einen gewissen Mangel an Vertrauen beobachtet haben will. Für die Oberklassen führt er dies Verhältnis auf die Strenge der Disziplin, im allgemeinen darauf zurück, daß die Schüler mehr gefragt werden als fragen dürfen. Wie in Frankreich, arbeitet auch bei uns das Haus der Schule nicht immer in die Hand. In der Wertschätzung des Publikums steht der Lehrerstand hinter Offizieren, Juristen und (in Süddeutschland) Geistlichen sehr zurück — was der Verfasser wunderlich genug auf das Sinken des Ansehens der alten Sprachen zurückführt. Daß das Ansehen des Standes sich entschieden in aufsteigender Linie bewegt, erwähnt er nicht.

An der Schülerschaft rühmt der Verfasser Ernst, Zucht und Ordnung, die er für Früchte des in Deutschland großgezogenen Geistes der Gefügigkeit und Autoritätsfreundlichkeit hält, wozu die Wirkungen des Religionsunterrichts und das Fehlen der Internate kommen. Den letzteren zieht er Pensionen in Lehrerfamilien, wie sie bei uns üblich seien, vor.**) Auf die Schulzucht wirkt auch die Art der Strafen, die der Verfasser aufzählt, ohne sie zu kritisieren, selbst nicht die in Frank-

---

*) Vgl. Paulsen a. a. O.: „Die Klage will nicht verstummen, daß (in Frankreich) der Beamte den Lehrer und Gelehrten erdrücke . . ., daß der Lehrer an den Lyzeen nichts sei als ein klassierter und etiquettierter Funktionär, dem keinerlei Selbständigkeit gelassen sei: Lehrplan und Methode, Autoren und Exerzitien, nichts der eigenen Ansicht überlassen, alles vorgeschrieben und kontrolliert."

**) Über die Nachteile der Internate sind sich die französischen Behörden klar, wie man aus dem „Rapport de la Sous-Commission de discipline", unter dem Titel „Discipline" bei Delalain Frères, Paris, erschienen, sehen kann — aber sie halten sie für notwendig, solange kein besserer Ersatz für sie gefunden sei, weil ohne sie (S. 167) *„la moitié peut-être des jeunes gens qui chez nous font des études secondaires n'en ferait pas;*

reich verbotene körperliche Züchtigung, und die Belohnungen. Diese haben seinen besonderen Beifall wegen ihrer Seltenheit und ihres Gegensatzes zu der theaterhaften Aufmachung der Preisverteilungen in Frankreich.*) Die wichtigste Belohnung ist bei uns die Versetzung, die nach scharfen Bestimmungen gehandhabt wird, so daß nur solche Schüler vorwärts kommen, die dem Unterrichte in der nächsten Klasse folgen können: fremde Einflüsse und Rücksichten, wie sie in Frankreich nicht selten sind und von denen der Verfasser einige erbauliche Beispiele andeutet, kommen nicht in Frage. In Frankreich hält man ungefähr 2% der Schüler zurück, und beim Baccalaureat fallen dafür 55%! Auch sind Überwachung der Schüler und ihres Treibens außerhalb der Schulzeit strenger als in Frankreich, besonders in Deutschland: das Verbot, Lokale und Bälle zu besuchen, hält Bornecque nicht für überflüssig. In seinem Resümee wünscht er, daß etwas von der deutschen Strenge des Reglements und von der Arbeitsamkeit und Fügsamkeit der deutschen Schüler auf die lebhafteren und feineren Köpfe des französischen Schülermaterials überginge. Einen sehr günstigen Eindruck haben auf den Verfasser unsere — besonders die deutschen — Schulfeiern gemacht: er rühmt ihren idealen, schlichten, gemütvollen Charakter und bemerkt besonders, daß sie keine Reklamezwecke verfolgen und der Eitelkeit der daran beteiligten Schüler nicht schmeicheln wollen. Sehr empfiehlt er seinen Landsleuten die besonders in Österreich üblichen Elternabende. Das Leben der Schule spiegelt sich in den Jahresprogrammen wider, die er den französischen *palmarès* vorzieht, wenngleich ihn die oft zu minutiösen Statistiken, zumal einiger österreichischen Programme, abgestoßen haben und er manche unbedeutende wissenschaftliche Arbeit in ihnen gefunden hat, welch letzteren Umstand er denen seiner Landsleute zu beachten gibt, die noch „in jedem wissenschaftlichen deutschen Werke ein jedem in Frankreich erschienenen überlegenes sehen".

Das dritte Buch beginnt mit der Beleuchtung des allgemeinen Charakters des Unterrichts: seiner Konzentration und der Bedeutung des Klassenunterrichts. In Deutschland steht mehr noch als in Österreich der gesamte Unterricht im Dienste der patriotischen Idee: geht man doch hier so weit, nicht nur an Nationalfeiertagen, sondern auch an Moltkes 100 jährigem Geburtstage, zur Ankunft Zeppelins, an Parade- und Manövertagen die Schule auszusetzen; müssen doch selbst Turn- und Gesangunterricht dazu herhalten; werden doch die Aufsatzthemata zum Teil mit Rücksicht darauf gewählt und spiegeln die Schulbücher und die Bilder an den Wänden denselben Geist wider, der auch pädagogische Diskussionen und die Bestimmung des Erziehungszweckes beherrscht. Der Verfasser behandelt dies

---

l'hospitalité familiale, trop coûteuse chez nous, mais surtout trop contraire à notre conception tout intime de la famille, ne semble près de s'acclimater dans notre pays." Man erinnere sich indessen, wie dies Prinzip in neuerer Zeit in den Städten, die Ferienkurse für Ausländer eingerichtet haben, durchbrochen wird.

*) Auch hier möchte ich auf den eben erwähnten „Rapport" verweisen, der ausdrücklich vor Weckung ungesunden Ehrgeizes warnt, S. 202 ff. Bezeichnend wird auch hier hervorgehoben, daß die Einrichtung der Preise „*qui font sourire les étrangers et leur causent plus de surprise que d'envie*" als einem Charakterzuge des französischen Volkes entsprechend hingestellt wird.

Kapitel stellenweise nicht ohne Ironie, ja nicht ohne Empfindlichkeit (so beanstandet auch er verkehrterweise die Feier des Sedanfestes als immer „erneute Demütigung eines Nachbarn"): sehr mit Unrecht. Er vergißt ganz, in wie unvergleichlich leidenschaftlicheren Tönen die französischen Schulbücher den Patriotismus, nein, man muß sagen Chauvinismus, pflegen, welche Entstellungen deutschen Wesens und deutscher Absichten sich in ihnen finden, welcher Haß gegen den Sieger von 70/71 darin großgezogen wird. Nicht zu reden von vereinzelten Ausfällen voller Unwahrheiten und Hetzereien, wie sie sich z. B. im V. und IX. Kapitel von Berts „*Leçons de choses*" finden, von den für französische Schulen vertriebenen Schreibheften, auf deren Deckeln Szenen aus dem letzten Kriege mit Glorifizierung französischer Waffentaten und lächerlicher Verkleinerung deutscher Soldateneigenschaften dargestellt sind — aber man lese ein von der Akademie gekröntes und durch verschiedene Preise ausgezeichnetes, von der Stadt Paris den Gemeindeschulen unentgeltlich geliefertes Büchlein, dessen 33. (!) Auflage vor mir liegt, wie das von Bigot „*Le petit Français*", um zu sehen, welch glänzende Rhetorik, welch nationale Siedehitze, welch unversöhnlicher Haß sich zusammenfinden können, die jungen Seelen zu vergiften und alle internationalen Höflichkeitsaustausche illusorisch zu machen. Handelt doch ein Kapitel von der „*Utopie de l'idée d'humanité*"! Das ganze Buch strotzt von widerlicher Eitelkeit und Rachsucht — es ist ausgeschlossen, daß unsere Schulliteratur ein Gegenstück dazu aufweise: kann man doch oft genug bemerken, daß selbst wertvolle patriotische Gedichte — ich denke z. B. an Kleists „Germania und ihre Kinder" —, die sich aus der Zeit so leicht begreifen, von allzu sensitiven Kollegen den Schülern lieber vorenthalten und daß diese bei den feurigen Weisen eines Körner und Arndt ebenso entschuldigend wie erklärend auf den Druck verwiesen werden, unter dem das Land Friedrichs des Großen damals seufzte. Die patriotische Idee ist durchaus nicht die unser Schulwesen beherrschende: unser Erziehungsideal ist der vornehm und klar denkende Mensch und arbeitsame Bürger, und der wird ganz von selbst Patriot. — Rühmend hebt der Verfasser sodann die Konzentration des Unterrichts durch Lehrplan und Lektüre hervor, und die des Klassenunterrichts durch die Einrichtung des Ordinariats, die er dringend für Frankreich empfiehlt. Mit Recht sieht er natürlich die Vorteile der Einrichtung in Frage gestellt, wenn die Ordinarien zu wenig Stunden in der Klasse haben. Bei Besprechung des Charakters des Unterrichts hebt er zunächst den wichtigen Unterschied hervor, daß in Frankreich die Stunde vornehmlich den Zweck hat, die aufgegebenen Arbeiten zu kontrollieren und fremde Texte übersetzen und erklären zu lehren, während in Deutschland und Österreich die Kenntnisse hauptsächlich in der Klasse erworben werden, so daß man fast sagen kann, in diesen beiden Ländern weiß man, was man zu Hause zu lernen hat, schon vorher. Auch die schriftlichen Hausaufgaben hält der Verfasser für mäßig: sie haben den Zweck, den Wissensstandpunkt der Schüler festzustellen. Die Methode ist die der sokratischen Maieutik, die Hauptrolle im Unterrichte fällt also dem Schüler zu. Möglichst alle Schüler „kommen in der Stunde heran"; die Vorbedingungen dazu sind erfüllt: alle Schüler haben dieselben Ausgaben und Grammatiken in der Hand, alle Schüler können folgen, und der Lehrer bemüht sich keinen zurückzulassen. Daß die Ausgaben keine Anmerkungen haben

oder solche nur am Ende des Buches oder in einem besonderen Bändchen, ist wohl die Regel, doch keine ohne Ausnahme: der Verfasser empfiehlt bloße Textausgaben — aber doch wohl nur für den Gebrauch in der Klasse. Sie überhaupt zu verbieten, zeugte von pädagogischem Ungeschick: man darf doch als Lehrer von den Jungen nicht verlangen, was man selbst nicht kann, und treibt sie zur Klatsche. Aus der Bemerkung des Verfassers, daß der deutsche Lehrer den Schülern die Arbeit „vielleicht zu sehr vorkaue", werden die Freunde der Eliteklassen, die jetzt wieder diskutiert werden (s. M ü n c h in der Deutschen Literaturzeitung, 1910, No. 16 und „Tag" vom 16. August d. J.), neue Nahrung schöpfen: das fehlte noch, daß man uns unsere Klassen auspowerte und jegliches Streben und Wettbewerben tötete! Als ob die Sache von Feinden unserer höheren Schulen erfunden wäre! Unsere „hervorragend Begabten" können *sua sponte* und unter Anleitung des Lehrers wohl Besonderes leisten und ihres Überschusses an Talent und Kraft entbunden und froh werden. Bekommen diese „Eliteklassen" dann auch die „hervorragend Begabten" unter den Lehrern zugewiesen? *) — Den Praktiker verrät die lobende Anmerkung, daß der Lehrer nie einen gegen Grammatik und Syntax vom Schüler gemachten Verstoß wiederhole — wenn's man überall so wäre! Auf eine immer noch schwärende Wunde unseres Unterrichts legt er den Finger, wenn er das Extemporale die charakteristische und beliebteste schriftliche Arbeit der deutschen Pädagogik nennt. Verständige Lehrer fassen es längst mehr als Übungs- denn als Prüfungsarbeit auf und bewerten es so, daß ein gelungenes mehr für, als ein mißlungenes gegen den armen Schelm spricht. Übrigens geht man auch hier in der Schonung der Jungen schon etwas zu weit. Die ganze Art unseres Unterrichtes hat des Verfassers Beifall: die Ausnutzung der Zeit, das Interesse der Schüler und die — schwere — Arbeit des Lehrers imponieren ihm: er möchte es so auch in Frankreich haben, zweifelt aber hier an der Durchführung einer Methode, die ihm eben nur für *des nations fortement disciplinées* geschaffen scheint.

Der Abschnitt über die Muttersprache ist nur kurz, gibt dem Verfasser aber zu beachtenswerten Erwägungen Anlaß. Er hebt zunächst den Hauptunterschied im Zwecke des Unterrichts bei den verglichenen Staaten hervor: bei uns handle es sich wesentlich darum, den Geist mit Kenntnissen zu bereichern statt ihn zu bilden und geschmeidig zu machen; daher beschäftige man sich mehr mit den zum Ausdruck gebrachten Gedanken als mit der Form, in der er ausgedrückt sei. Er wünschte in den Aufsatzthemen mehr Briefe und Reden. Diesen Geist spiegelten ihm auch die von ihm durchgesehenen deutschen Aufsätze wider, auch die Korrektur durch den Lehrer. Aus dem Munde deutscher und österreichischer Lehrer selbst habe er das Zugeständnis gehört, daß ihre Schüler die Muttersprache nicht nach Wunsch beherrschten; er billigt das Vorgehen der neuen österreichischen Lehrpläne, die in größerer Ausdehnung freie Vorträge verlangen, hält freilich mit Recht die dafür in der Woche zur Verfügung gestellte Zeit für zu gering. In Deutschland hat er nur in den Oberklassen, und auch nur selten, einen Schüler einen längeren Vortrag halten hören, der dazu auch nur auswendig gelernt war oder abgelesen

*) Vgl. m e i n e n Artikel in der Vossischen Zeitung vom 14. September und H o c h e im „Tag" vom 16. September 1910.

wurde. Bornecque weist hier auf eine bei uns längst erkannte und beklagte Lücke hin. Daß unsere Schüler, trotz aller sokratischer Methode, nach oben hin immer maulfauler werden, ist sicher und liegt nicht bloß an ihnen. Um dem zu begegnen, braucht man nicht die Zahl der deutschen Stunden, deren dem Verfasser zu wenig sind, vermehren (oder will man die für fremdsprachliche Texte angebrachte Interpretationsmethode auf die deutschen Klassiker anwenden?), auch nicht zeitraubende Vorträge einzuführen — hier helfen methodisch von unten bis oben betriebene Deklamationsübungen (s. Lyons Zeitschrift f. d. d. U., XIII, 10: „Über die Pflege des mündlichen Ausdrucks auf den höheren Schulen"), öfteres Aufsagen der Hausaufgabe vom Katheder aus, Dringen auf zusammenhängende Inhaltsangaben, überhaupt Achten auf deutliche und syntaktisch unanfechtbare Antworten — und Fragen: denn der Lehrer muß hier wie überall mit gutem Beispiele vorangehen. Zu der oft hohlen und auf Kosten des Inhalts in sonoren Perioden schwelgenden Rhetorik der Franzosen wollen wir es nicht bringen; wollen freilich beim Übersetzen der Schriftsteller auf „gutes Deutsch" halten, aber auch nichts für den Schüler und Anfänger Unmögliches fordern oder den fremden Autor zu kurz kommen lassen, wie jener Lehrer in der französischen Schweiz, der mir, dem Hospitanten, auf meine Bemerkung, die Jungen übersetzten (Lukians Totengespräche!) zu ungenau, erwiderte: „*Eh, pourvu que ce soit français*!"

Deutschland, dessen Reichtum an großen Philologen und Leistungen für die Philologie der Verfasser hervorhebt, nennt er das gelobte Land, auch das Paradies der klassischen Sprachen. Er findet die Erklärung dafür in dem eben erwähnten Unterschiede der Zwecksetzung des Unterrichts hüben und drüben: für die Franzosen seien die alten Sprachen Mittel zum Zweck, sollten Intelligenz und Geschmack bilden; bei uns lerne man sie fast ausschließlich um ihrer selbst willen. Nun, es fehlt doch aber bei uns nicht an Stimmen, die uns die Ausnutzung der Lektüre der alten Klassiker für die „formale" Bildung zum Vorwurf machen. Es handelt sich hier für den Franzosen wieder um die Betonung des Stils, der Form, um die ästhetische Schriftstellererklärung, die ja, wie nicht zu leugnen ist, hie und da allzu sehr vernachlässigt werden mag und zwar, wie Bornecque hervorhebt, schon auf der Universität, ein Vorwurf, der gegen eben dieselben in dem mutwilligen Hatvanyschen Buche „Die Wissenschaft des Nichtwissenswerten" erhoben wird (vgl. indes Deutsche Literaturzeitung 1909, No. 9). Auf diesen grundsätzlichen Unterschied führt der Verfasser die starke Betonung der Grammatik in Deutschland und Österreich zurück, die dort hauptsächlich Schulen und Lehrer in Verruf gebracht habe, ferner die weitgehenden Kenntnisse in den Realien und sogar in der Metrik, deren Pflege in Preußen jedenfalls nicht Vorschrift ist und wo sie der Verfasser angetroffen hat, vielleicht nur Privatliebhaberei des Lehrers war. Bornecque hat gefunden, daß die Grammatik die Schüler langweile: ob das immer gerade an der Grammatik liegt? Unsere Grammatiken sind mit der Zeit arg zusammengeschrumpft; da sie doch auch als Nachschlage- und durchaus nicht bloß als Lernbuch dienen sollen, vielleicht schon zu sehr; daß Grammatikstunden nichts weniger als ledern zu sein brauchen, lehrt uns Cauer und weiß mancher aus seiner Schulzeit — daß freilich nicht alles, was nun einmal gelernt werden muß, interessant zu sein braucht, darf man auch nicht vergessen. In den Oberklassen

von jeder Stunde etwa 10 Minuten der Grammatik zu widmen, wie das Bornecque hat machen sehen und zu empfehlen scheint, habe ich auch versucht, bin aber wieder davon abgekommen: die Zeit wurde bei schwierigen Kapiteln überschritten und die Kurzstunde noch mehr gekürzt; für die schriftlichen Arbeiten bzw. deren Zurückgabe aber war schließlich doch eine feste Stunde anzusetzen zweckmäßig. Daß die Lehrer in Frankreich in den Oberklassen die grammatischen Übungen ungern und lässig betreiben und sie dann kurz vor dem Baccalaureat forcieren, gibt der Verfasser zu. Bei der Auswahl unserer Schriftstellerlektüre erkennt er auch die Rücksicht auf den Stoff als vorherrschend an; unverständlich ist, daß er daraus die Vernachlässigung der Komiker ableitet: wir lesen sie wegen sittlicher Anstöße nicht oder weil sie für unsere erzieherischen Zwecke nicht ergiebig genug sind; wenn wir ein vollständiges Stück des an Lebensweisheit reichen Menander hätten, könnten wir ihn schon in den Kanon aufnehmen. Daß die ästhetische Seite bei der Schriftstellerauswahl in Frankreich oft zu sehr in den Vordergrund tritt, bestreitet Bornecque nicht. Als Texte für die Hinübersetzungen möchte der Verfasser lieber deutsche Originalstücke als im Anschluß an den fremden Text zurecht gemachte. Man gibt in den Oberklassen ja wohl beides; die Tradition der Anstalt und die Fähigkeit des Lehrers sprechen da ein gewichtiges Wort mit: auch fremde Syntax kann man wohl an den *thèmes d'imitation* lernen, auf den verschiedenen Geist der Sprachen aber durch gutes Übertragen hinweisen. In der Privatlektüre haben die französischen Programme von 1902 Deutschland und Österreich schon nachgeahmt. Bornecque findet aber, daß ihre Kontrolle in diesen Ländern besser ist. Eben wegen der Schwierigkeit der Kontrolle kann ich mich für die Privatlektüre nicht erwärmen,*) möchte aber zu erwägen geben, ob man nicht dann und wann den Schülern gute deutsche Übersetzungen zur Lektüre empfehlen sollte; wenn z. B. eine sophokleische Tragödie in der Schule gelesen ist, eine oder die andere deutsch privatim lesen zu lassen: die Kontrolle wäre leichter und eine Überlastung nicht zu befürchten. Selbstverständlich ist der Gewinn, den der Schüler aus der ehrlichen Präparation des Urtextes zieht, größer: man sollte dann aber nur leichte Partien aussuchen.

Im einzelnen billigt der Verfasser unsere Aussprache des Lateinischen gegenüber der französischen, da jene der ursprünglichen am nächsten komme, und hält dafür, daß es in Frankreich nicht schwer fallen könne, die Schüler an eine richtigere Aussprache zu gewöhnen; mit der Akzentuierung ist es freilich für den Franzosen eine mißliche Sache. Bedauerlich, aber leider wahr ist, was Bornecque an sinnwidrigem Lesen von Versen beobachtet hat; freilich kann er auch das Gegenteil rühmen. Vom grammatischen Unterricht bemerkt er, daß er bei uns wissenschaftlicher betrieben werde als in Frankreich; für theoretische Stilistik fand er bei den Schülern geringes Interesse. Auch wie man bei uns auf Vermehrung des Vokabelschatzes bedacht ist, hat seinen Beifall: Sprechübungen zu diesem Zwecke möchte er auch in Frankreich. In der Schriftstellerlektüre gefällt ihm die vorbereitende

*) S. Ladeks Vortrag auf der 4. österreichischen Mittelschuldirektorenkonferenz 1909, bei Scheindler, Verhandlungen usw. Wien 1910. Ladek lehnt auch jeden Zwang in der Sache ab.

Anleitung in der Klasse und Gewöhnung an den Gebrauch des Lexikons,*) auch der selbst noch in den Oberklassen übliche Vorhinweis auf die Schwierigkeiten des zu präparierenden Stückes, endlich daß die Schüler nicht mit dem abscheulichen *mot-à-mot* beginnen. Daß bei uns der Text durchgehends zu schnell gelesen wird, ist wohl zu viel gesagt; daß auf lautrichtiges, verständnisvolles und ausdrucksvolles Lesen lange nicht genug gegeben wird, ist richtig.**) Um den Umfang unserer Lektüre beneidet er uns. Das Niveau des Erreichten bestimmt er nach den den Abiturienten zur Übersetzung gegebenen Schriftstellertexten: sie sind bei uns länger und schwerer als jenseit des Rheins und werden trotzdem besser verstanden — aber die „Feinheiten" sind niemals so gut wiedergegeben wie in den guten (!) französischen Arbeiten. Etwas französische Befangenheit ist wohl auch dabei, wenn er diese *versions* den *thèmes* für überlegen ansieht: es sind zwei verschiedene Operationen, Analyse und Synthese, jede mit Vorzügen und Mängeln; das Abiturientenextemporale beweist „nur", sagt er, daß der Schüler seine Grammatik weiß — ja, aber wie! Sie bleibt doch, im wissenschaftlichen wie im moralischen Sinne, die unerläßliche Voraussetzung einer fruchtbaren Schriftstellerlektüre.***)

Gegen die deutsche Aussprache des Griechischen macht Bornecque seine Vorbehalte, hält übrigens die Adoptierung der Quantitäten und Akzente für Frankreich nicht für nötig. Daß in allen deutschen Schulen die Akzente in die Luft geschlagen werden, ist nicht richtig; die ganze Fechtkunst ist, wenn den Jungen die Akzentregeln richtig beigebracht werden, nicht nötig. Darum sehe ich auch keinen Grund, auf die griechischen Akzente zu verzichten: der Gewinn würde durch allerlei ärgerliche Verwechselungen und Aufenthalte kompensiert. Auch in der griechischen Grammatik schlägt man bei uns einen langsameren Gang als in Frankreich ein, die Schüler sind beschlagener darin als ihre französischen Kameraden; die wissenschaftliche Behandlung des Gegenstandes fällt ihm auch hier auf. Die den Abiturienten vorgelegten Texte findet er schwer und doch von mindestens 70% richtig gelöst.

Wir kommen zu den modernen Sprachen; der Verfasser berücksichtigt hauptsächlich das Französische. Auf seinen verschiedenen Gastreisen hat Bornecque die Beobachtung gemacht, daß die „grammatische" Methode im Rückgange begriffen ist. Von den seiner Meinung nach diesseits wie jenseits des Rheins angenommenen Grundsätzen: 1. man lerne die moderne Fremdsprache vor allem, um sie zu sprechen, bediene sich ihrer möglichst früh auch als Unterrichtssprache; die Grammatik sei nicht mehr Mittelpunkt des Unterrichts; 2. man studiere das Französische um seiner selbst und nicht um des Deutschen willen — von diesen Grundsätzen sind unsere Schulmänner nicht alle gleichmäßig überzeugt. Auf dem Gymnasium ist das Sprechenlernen nicht der Hauptzweck: durch die Sprache ein hochgebildetes modernes Volk, das für die Weltkultur ein wichtiges Ferment

*) Vgl. darüber C a u e r s Aufsatz in seiner „Kunst des Übersetzens".

**) Vgl. auch M ü n c h's Züricher Vortrag in „Die Neueren Sprachen", 1910, H. 4, S. 199, 202 f.

***) Jüngst sucht man in Frankreich das *thème* wieder zu Ehren zu bringen; so sagt D u m e n i l in der „Revue de l'ens. des langues viv." 1907 Febr.: „das thème zwinge den Schüler die Schwierigkeiten zu überwinden, statt zu umgehen."

bildet, kennen zu lernen, ist dort die Hauptaufgabe. Dieser Gesichtspunkt ist wichtig für die Auswahl der Lektüre. In Frankreich sind die Bestimmungen, den Gebrauch der Muttersprache im Unterrichte betreffend, besonders seit 1908 schärfer geworden: der Verfasser ist hier jeder Rigorosität mit Recht abhold.*) Sehr beherzigenswert ist Bornecques Bemerkung, unsere Lehrer könnten wenigstens zu $^2/_3$ die Fremdsprache mehr theoretisch als praktisch, und der Ausdruck seiner Enttäuschung darüber, daß er Verfasser guter französischer Lehrbücher sich mündlich oft recht mangelhaft habe ausdrücken hören. Er findet, daß unser tüchtiges Lehrermaterial nicht die richtige Vorbildung auf der Universität hat; er empfiehlt mehr und höhere Reisestipendien und die Aussendung eher j u n g e r Leute ins Ausland. Ich fürchte, diese Auslandfahrer fassen die Sache immer noch nicht richtig an: sie müßten sich verpflichten Pension in einer gebildeten französischen Familie zu nehmen, auf den Gebrauch der Muttersprache im fremden Lande zu verzichten, viele und umfangreiche Berichte und schließlich einen Gesamtbericht an die Behörde zu schicken. Verständig, aber schwer durchzuführen ist die Forderung des Verfassers, daß solch ein Aufenthalt in der Fremde alle paar Jahre stattfinden müsse. Die französischen *assistants* findet er nicht immer gut gewählt und ihrer Aufgabe gewachsen. Bornecque hält die für die Grammatik aufgewendete Zeit noch immer für sehr bedeutend; ja, auf einem Reformrealgymnasium hat er beobachtet, daß der Lehrer, einer der namhaftesten Vertreter der direkten Methode, der Grammatik immer mehr Zeit widmete. Er führt dies auf die Hoffnungen, die man auf die formale Bildung setze, zurück, meint aber, daß diese auf dem Gymnasium wenigstens durch Latein und Griechisch genügend Berücksichtigung finde und da gerade die französische Konversation mehr geübt werden könne. Wir wollen die beschränkte Zeit lieber für das Studium der Literaturgeschichte und des geistigen Lebens unserer Nachbarn ausnutzen, als die billige Eitelkeit befriedigen, unsere Schüler ein paar französische Sätzchen stammeln zu lehren. Unsere Bemühungen dem Schüler eine gute Aussprache beizubringen erkennt Bornecque an; vortrefflich findet er die durch phonetische Tafeln errungenen Resultate, meint aber, daß sie der Orthographie schaden. Auch die bis in die Oberklassen geschriebenen Diktate billigt er. Die Art des Vokabellernens nach sachlichen Gruppen haben Frankreich und Österreich Deutschland nachgemacht; zweifelhaft ist mir die Behauptung, daß die Methode von der Frankfurter Musterschule stamme: Ploetz' Vokabularium ist doch weit älter. Im grammatischen Unterrichte ist die Induktion die Regel, doch wird, um Zeit zu gewinnen, auch deduktiv verfahren. Die Grammatiken sollten sich noch mehr auf das Wesentliche beschränken und noch mehr die Einzelheiten auf die allgemeine Regel zurückführen; Musterbeispiele, wie sie bei uns gegeben werden, hält Bornecque für sehr zweckmäßig. An Einzelheiten ist ihm aufgefallen, daß er fast überall den Subjonktiv ohne *que* aufsagen hörte, und ferner, daß man alle französischen Zeiten gleich bewertete, während doch *passé défini*, *imparfait du subjonctif* und *passé antérieur* wenig gebräuchlich seien.

*) Die neueste französische Instruktion findet im „Pädagogischen Archiv" (52, 5) eine einsichtige und scharfe Beurteilung durch B a u m a n n. Man sieht hier, wie auch in Frankreich die „direkte" Methode bei absoluter Herrschaft nichts Solides leistet.

Die Sprechübungen haben des Verfassers Beifall, nicht das Auswendiglernen von Gallizismen und Sprichwörtern. Unter den Aufsatzthemen fällt ihm wieder auf, daß solche über den Stil eines Schriftstellers selten sind, sie sich auch kaum an die Phantasie wenden; ebenso wird bei den schriftlichen Übersetzungen aus der Fremdsprache die Korrektheit in den Vordergrund gestellt. Der Verfasser irrt, wenn er behauptet, Stücke aus dem fremden Autor würden nur auswendig gelernt, um den Vokabelschatz zu bereichern: hier ist das ästhetische Interesse doch gewiß maßgebend. Auch die Auswahl der Schriftsteller scheint ihm mehr nach pädagogischen als literarischen Gesichtspunkten getroffen, wenngleich die letzteren an Boden gewännen, ja in den neuesten österreichischen Verfügungen stark betont würden. Die Aussprache hat er nicht fehlerlos gefunden, aber passabel; jedenfalls verstanden ihn die Schüler meist, wenn er in oder außerhalb der Schule mit ihnen sprach. Die Kenntnisse in der Literaturgeschichte stehen denen französischer Schüler nach. Gute Lehrer hat Bornecque meist gefunden: selten ist es jetzt selbst auf Gymnasien, daß ein Lehrer Französisch *par pis aller* gibt. Wenn, resümiert er, die Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der Sprache wachse, werde Österreich die französischen Resultate erreichen, Deutschland noch bessere.

Nun noch einen kurzen Blick auf die Bemerkungen des Verfassers über das höhere Mädchenschulwesen. Er spricht zuerst von den Gründen, die zu seiner neuesten Reform in Preußen drängten: die von 1894—1909 maßgebenden Lehrpläne hatten es gefördert, aber doch nicht auf das Niveau der höheren Knabenschule gebracht; so war es schwer, akademisch gebildete Lehrer dafür zu gewinnen, und die Schülerinnen hatten nach Beendigung ihrer Studien keine Anwartschaft; die Schulen hatten nur 9—10 jährigen Kursus; die Abgehenden waren auf Privatinstitute und Seminarien angewiesen, die aber nur zu Lehrerinnen ausbildeten und dazu noch zu Lehrerinnen ganz verschiedener Grade; an die Arbeitskraft der Aspirantinnen wurden dabei ungewöhnliche Anforderungen gestellt. Die Lehrpläne berücksichtigten zu wenig Intelligenz und Denkvermögen. Unter den Vorschlägen der intransigenten Frauenrechtlerinnen und den Maßvollen, die die weibliche Natur respektiert wissen wollten, verfuhr die Regierung eklektisch. Der ziemlich — auch nach Ansicht des Verfassers — komplizierte Organismus wird von ihm mit Sachkenntnis und Klarheit dargestellt: er kommt zu dem Schlusse, daß Preußen in der Ordnung des höheren Mädchenschulwesens gegenwärtig unbestreitbar den ersten Rang einnimmt. Sein Übergewicht über Frankreich besteht hauptsächlich in dem Aufbau auf die höhere Mädchenschule (Frauenschule, Lehrerinnenseminar, Studienanstalt), wenngleich er das Schicksal der Frauenschule für unsicher hält,*) außerdem in der Aufnahme von Gesang, Turnen, Geschichte, Geographie und — bei der größeren Stundenanzahl als in Frankreich — in einem vertiefteren Unter-

*) Über sie äußerte sich der Abg. Ernst (27. April d. J.) so: „Zu meinem Bedauern muß ich aussprechen, daß die neue Frauenschule, die ein Glanzpunkt der Neuordnung ist, sich bisher noch nicht recht entwickelt hat. Es sind allerdings Anfänge vorhanden. Aber es fehlt, wie mir scheinen will, in unserer Frauenwelt noch das richtige Verständnis dafür, das erst noch geweckt werden muß. Ich halte es für ganz besonders wichtig, daß die Frauenschule, die direkt für den eigentlichen Hausfrauenberuf vorbereiten soll, mehr in Aufnahme kommt."

richte überhaupt. — Den österreichischen Mädchenlyzeen fehlt noch der Aufbau. Zukünftige Studentinnen sind hier auf Knabenschulen, wenige Mädchengymnasien, meist auf Privatanstalten angewiesen.

Mit den Bemerkungen und Parallelen des Verfassers, die ich im Vorhergehenden herausgehoben oder kritisiert habe, ist natürlich der Inhalt des Buches nicht erschöpft; zumal eine Fülle feiner Einzelheiten müssen selbst bei einer ausführlichen Kritik unter den Tisch fallen. Wenn der Verfasser in der Vorrede sagt, das deutsch-österreichische Unterrichtswesen sei in Frankreich nur oberflächlich oder gar nicht bekannt, so hat er seinem Lande mit diesen Reisefrüchten einen dankenswerten Dienst erwiesen. Aber daß auch wir diesen gescheiten Hospitanten mit Gewinn lesen werden, haben hoffentlich die besprochenen Stellen gezeigt. Es versteht sich bei einem gebildeten Franzosen von selbst, daß das Buch gewandt und sauber geschrieben ist; der für das Französische interessierte Leser wird zudem eine wertvolle Bereicherung seines Vokabel- und Phrasenschatzes davontragen.*)

Berlin. E. Grünwald.

Römisch-germanische Forschung in ihrer Bedeutung für den Unterricht.**)

Als vor Jahren ein reinischer Dichter, Ernst Scherenberg, in seiner dramatischen Dichtung „Germania" dem jungen deutschen Reiche als dem krönenden Abschluß in der Kette bahnbrechender Kulturmächte huldigen wollte, da stellte er in drei farbenprächtigen Bildern neben Hellas und Rom als deren einzigen unmittelbaren Erben den arabisch-spanischen Maurenstaat, der den Segen der Wissenschaft und aller Menschheitsgüter bewahrt und ausgebreitet habe, während „die Nacht des Mittelalters" auf dem übrigen Europa lastete. Dem Dichter mag man die Gründe zur Wahl dieses wirkungsvollen Bildes nachfühlen, und den wirklichen Kulturwert der arabischen Welt wird auch niemand verkennen.

Aber die Anschauung, als sei mit dem Ende der hellenistisch-römischen Vorherrschaft zugleich eine völlige Verneinung des kulturgeschichtlichen Zusammenhanges mit unserem Völkerkreise gegeben gewesen, ein jäher Sturz in die Schrecken der „Barbarei", in deren dunkle Wolken erst von außen her allmählich mitleidige Strahlen erhellend und tröstend eingefallen seien — diese Anschauung, einst freilich vielverbreiteter Lehrsatz, ist heute dem schärferen Einblick in weltgeschichtliche Zusammenhänge gewichen, ist zum mindesten geläutert und eingeschränkt durch die Sonde des schärferen geschichtlichen Sinnes, der „das Menschenleben

*) Verschweigen möchte ich nicht, daß mir manche Ausdrücke und Wendungen aufgefallen sind. Ob für „Schulgeld" nur *redevance scolaire* (statt *rétribution sc.*), für „Lehrkörper" auch *corps professoral* (statt *c. enseignant*), *horaire* für „Stundenplan" statt *l'emploi du temps*), *salle commune* für „Lehrerzimmer" (statt *parloir des professeurs* oder *salle de conseil* „Konferenzzimmer"), *séquestre* für „Nachbleibestunde" (statt *retenue au lycée*), *professeur principal* (statt *le p. de la classe*), für „Programm" *compte rendu* (statt *rapport annuaire*) usw. wirklich gebräuchlich sind, ist mir zweifelhaft und mögen Kenner des Französischen entscheiden.

**) Nach einem Vortrage auf dem 4. Rhein. Philologentag zu Aachen am 8. Juli 1910.

als ein organisches Gebilde, die Kultur als etwas nicht Gemachtes, sondern Gewachsenes begreift". Wir, zumal wir Rheinländer, sind dem Grunde nach unmittelbare Erben der antiken Kultur; das antike Erbe ist nicht bloß ein nachträglich wieder aufgefundener und zu Ehren gebrachter Schatz. Freilich hat das Zauberwort „Renaissance" lange durch den Glanz seines Lichtes geblendet, hat durch die Überfülle seines wirklichen Inbegriffs den Blick von den geschichtlichen Grundlagen des Werdens und Wachsens einer neuen Blüte abgelenkt. Es ist wahr, jene Wiedergeburt, die der erste germanische Träger der römischen Kaiserkrone einleitete — wir schauen hier unmittelbar sein Werk —, die dann die Ottonen verständnisvoll fortleiteten, die der Geist des Humanismus endlich beseelte, sie war nötig, um Wissenschaft und Kunst, um alle Gebiete des Geisteslebens aus dem Jungbrunnen antiker Gedankenschönheit neu zu befruchten. Aber eben so wahr ist es, diese schriftgelehrte, buchmäßige Verbindung zwischen uns und der Antike wäre nicht möglich gewesen, wenn nicht die Vorbedingungen, die Grundlagen, weil aus der Antike selbst unvergänglich hervorgewachsen, schon gegeben gewesen wären. Diese Grundlagen, nicht bloß in romanischen Ländern, sondern auch hier in den germanischen Grenzlanden nie völlig untergegangen, waren einmal die vielfältigen Güter des Alltags, kurz, die wirtschaftliche Kultur, der Nähr- und Mutterboden geistigen Aufschwungs, dann aber auch mannigfache Zweige schätzbarer Kleinkunst, der Pflegerin verfeinerter Lebensführung. Die gesamte Überlieferung aber, zumal im Kunstfleiße und doch auch im Geistesleben, wurde großenteils gestützt und belebt durch den Organismus des Christentums, das seinerseits ebenfalls aus der kaiserlich-römischen in die germanisch-fränkische Zeit sich ununterbrochen fortzupflanzen gewußt hatte.

Auf diesem ganzen Gebiete den Blick geschärft, ja ganz neue Ausblicke in überraschende Zusammenhänge eröffnet zu haben, das ist das Verdienst der römisch-germanischen Forschung, wie sie besonders erst seit knapp zwei Jahrzehnten in unseren rheinischen Grenzlanden sich immer sicherer und zielbewußter entwickelt hat. Diese Forschung beruht vor allem auf der jungen Wissenschaft des Spatens, die freilich ihrerseits in fruchtbarster Wechselwirkung steht mit den neuesten Fortschritten geschichtlicher Quellenforschung, mit der Feinkunst philologischer Kritik, mit den Aufschlüssen umfassender Sprachvergleichung und Völkerkunde. Das Ganze aber ruht auf dem Grunde wahrhaft nationalen Zusammenschlusses: es ist erwachsen auf dem Boden des geeinigten Deutschlands. Nach einheitlichen Richtlinien schaffen die Fachmänner des deutschen Landes am Werke. Ihren ersten und erfreulichsten Ausdruck aber fand diese nationale Arbeit gegen Ausgang des 19. Jahrhunderts in der Schaffung der Reichs-Limeskommission; und ihr gesellt sich nun im 20. Säkulum die römisch-germanische Kommission, mit dem Sitze in Frankfurt a. M., hinzu.

In solcher Entwicklung kündigt sich gewissermaßen von selbst die Bedeutung dieser epochemachenden Forschungen für unsere Jugendbildung an: Unser humanistischer Bildungsgedanke ist ja längst nicht mehr die Antike als Einheit und Ideal, aber wohl als gemeinsamer Unterbau unserer Weltkultur. Die Fäden

dieses nahtlosen Gewebes aber bloßzulegen, besonders das Germanentum als den vornehmsten Träger und Vermittler des antiken Erbes den Blicken unserer Jugend kenntlich zu machen, dazu werden uns jene Arbeitsergebnisse das beste Hilfsmittel, gleichsam ein greifbares Anschauungsbild liefern können.

Zum zweiten aber ergibt sich die Möglichkeit, die Zustände unserer eigenen germanischen Vorzeit klarer zu erkennen, das Wesen und Werden unserer Nation in den ersten Regungen und Äußerungen zu belauschen, und besonders das unvergleichliche, in der ganzen Weltliteratur einzigartige Denkmal, das ein Römer dem Germanentum gesetzt, Tacitus' ‚Germania' allmählich klarer und sicherer zu verstehen. Also in wahrhaft nationalem Sinne, so scheint mir, lassen sich diese Forschungen für unsere Aufgaben nutzen und fruchtbar machen.

Man erwarte hier nicht ein irgendwie ausgeführtes Bild der vielverzweigten Forschungsergebnisse; das ist nicht nur mit dem knappen Rahnen dieser Skizze unvereinbar, sondern schon deshalb unmöglich, weil ja vieles, sehr vieles noch im Flusse, erst auf dem Wege zur Lösung ist. Aber an einigen bezeichnenden Zügen des lebensvollen Bildes seinen Wert für unsere Bildungszwecke anzudeuten, zur teilnehmenden Prüfung dieser Fragen anzuregen, das möge in aller Kürze verstattet sein.

Redet man von „den Stürmen der Völkerwanderung", so stellt sich unwillkürlich die herkömmliche Vorstellung ein, als sei beinahe nicht weniger als alles, Stadt und Dorf, Tempel und Burg rettungslos und mit Stumpf und Stil in Schutt und Asche gesunken. Selbstverständlich wurden viele, gar viele Kulturwerte vernichtet; aber — und darauf kommt es uns an — die verbindenden Fäden wurden nicht ganz zerrissen. Ein Beispiel! Wie gründlich selbst in der römischen Kaiserstadt an der Mosel, der glänzenden Colonia Augusta Treverorum, die Zerstörung gehaust, gehe — so heißt es — deutlich daraus hervor, daß nur wenige Straßen der mittelalterlichen Stadt sich mit den schachbrettartig gehaltenen Verkehrslinien des römischen Ortes deckten. So ist es in der Tat; aber was haben die genauen Beobachtungen bei den kürzlich erfolgten Kanalisationsarbeiten gelehrt? Die teilweise Verschiebung des Straßennetzes, allerdings eine Folge fremder Verheerung, fällt noch in die römische Zeit selbst; erst um 470, also nur eine ganz kurze Spanne Zeit vor dem Ende West-Roms überhaupt, ist Trier fränkisch geworden. Und dieser Herrschaftswechsel vollzog sich in verhältnismäßiger Ruhe; die Basilika wurde die Dienstwohnung des fränkischen comes an Stelle des bisherigen römischen, und Arbogast, so hieß der erste comes, war — das wissen wir durch einen literarischen Glücksfall — sogar ein besonderer Kenner und Gönner der lateinischen Bildung. Kein anderer als ein gallischer Bischof, Auspicius von Toul, ist es, der, bald nach 470, in einem Briefe an Arbogast die Stadt Trier zu einem so feingebildeten Regenten beglückwünscht, der den alten Klassikern vergleichbar sei. *Congratulandum*, so heißt es hier im schmeichelnden Hymnenstil,

Congratulandum tibi est, o Treverorum civitas,
*Quae tali viro regeris, antiquis comparabili.**)

*) Vgl. Riese, Das rhein. Germanien in der antiken Literatur S. 355 (XII 97); ganz ähnlich spricht sich Sidonius Apollinaris aus.

Aber im Triererlande, so wendet man ein, im Herzen der alten gallisch-belgischen Provinz, mag dergleichen verständlich sein; wie stehen indes die Dinge am Rhein, wie stehen sie etwa im Limesgebiet, im Zehntlande? Ist dies doch — das steht ja jetzt, besonders durch die Forschungen Ritterlings in Wiesbaden, fest — schon im Jahre 259 oder 260 von der chattisch-alamannischen Hochflut überschwemmt worden! Aber um so überraschender sind manche Ergebnisse gerade in diesen Grenzlanden, selbst an den vorgeschobensten Posten. Ich möchte — um ein Beispiel statt vieler herauszugreifen — zu einem Limeskastell, einem Brückenkopf an wichtigem Mainübergang, führen, dessen Stätte heute durch das Dorf Großkrotzenburg, eine Wegstunde oberhalb Hanau, bezeichnet wird. Es war wie eine neue Offenbarung, als einst der Entdecker dieser römischen Kulturstation, Georg Wolff in Frankfurt, nachweisen konnte, daß der heutige Dorfplan und der des Kastells sich vollkommen decken.*) Die ersten Bewohner des Dorfes müssen sich dort häuslich eingerichtet haben, als die Mauern des Kastells noch völlig dastanden; in einem der Ecktürme war sogar das Gefängnis des mittelalterlichen Amtshofes eingerichtet; man fand im Schutt noch zwei altertümliche Handschellen als eine Art romantischen Dokuments für die ununterbrochene Benutzung durch der Jahrhunderte Lauf. Heute sind die Limesforscher schon gewöhnt, beim Aufsuchen römischer Lager, Städte und Straßen den gegenwärtigen Spuren in Ortschaft und Gemarkung nachzuspüren. (Das hat selbst bei dem bisher als fränkische Neugründung geltenden Frankfurt geholfen. Auf dem Domhügel hat man jetzt nicht nur eines jener Kastelle nachgewiesen, die Domitian in seinem Chattenkriege (83/84) erbaut hatte, sondern auch — ganz neuerdings — ununterbrochene Bebauung durch die alamannische und früh-fränkische Zeit hindurch bis ins Mittelalter.)

Allerdings ist mit diesem räumlichen Zusammenfallen nicht notwendig auch ein unmittelbarer kulturgeschichtlicher, geschweige denn ein rechtsgeschichtlicher Zusammenhang gegeben; es ist denkar, daß die bereits verlassenen Bauten später aufs neue nutzbar gemacht wurden. Und in einer Anzahl von Fällen wird es so sein; daß es nicht in allen so war, steht fest: Funde und Geschichte reden heute eine zu deutliche Sprache, besonders, aber keineswegs allein, die Keramik. So betrieb, laut Stempelzeichen und Inschriften, die Großkrotzenburger Kohorte, die cohors IV. Vindelicorum, bis ins 3. Jahrhundert den Fluß auf und ab, selbst den Rhein abwärts bis Neuwied, eine lebhafte Ausfuhr von Bauziegeln. Daß die Ziegelöfen des Orts aber auch später, in alamannischer Zeit, ununterbrochen in Betrieb blieben, das lehren die dort gefundenen Erzeugnisse selbst durch eine lückenlose Stufenleiter der Entwicklung in Form, Farbe, Technik bis zur fränkischen Herrschaft.

Desgleichen verraten die römischen Eisengeräte eine so wunderbare Übereinstimmung mit den heute gebräuchlichen, daß es schwer ist, den Ortsbewohnern den antiken Ursprung der Funde glaubhaft zu machen. Es ist hier und

*) G. Wolff, Über den Zusammenhang röm. u. frühmittelalterlicher Kultur im Mainlande (in Einzelforschungen über Kunst u. Altertumsgegenstände zu Frankfurt am Main, 1908) S. 1, ff.

anderwärts das gleiche Spiel, wie es ja von der Saalburg her, wo ganze Brunnenschachte voll Handwerks- und Ackergeräte länger denn anderthalb Jahrtausende wohlverwahrt geblieben sind, durch Jakobis Verdienst längst bekannt ist. Und dabei trifft es sich, daß manche Formen in ihrer Eigenart sich just nur in dem ehemals römischen Westdeutschland erhalten haben.

Noch mehr! Im Mainlande fanden sich im Zuge von Römerstraßen die Grundmauern von Wohnhäusern, die durch Fluchtlinie, Grundriß, Baustein und Mörtel zwischen römischer und mittelalterlicher Weise in der Mitte stehen; die Gefäßscherben zeigten dabei alamannische Formen. Wer denkt da nicht sofort an Ammians Worte (XVII. 2, 7), der auf dem Zuge Julians ins Maingebiet (i. J. 357) bei den Alamannen Steinhäuser, nach römischer Art gebaut — *ritu romano* — antraf!

Dieser *ritus Romanus* und die Weiternutzung der römischen Anlagen gilt selbstverständlich in erhöhtem Maße für das linksrheinische Gebiet: nur drei Hauptstädte unmittelbar am Rhein, deren römischer Stadtplan in neuester Zeit besonders genau erforscht ist, seien hier ausdrücklich genannt: Argentorate (Straßburg), Mogontiâcum (Mainz) und die Colonia Claudia Ara Agrippinensium, deren Werdegang uns Klinkenberg in mustergültiger Weise vor Augen gestellt hat.

Es bleibt die Frage, wen man sich als das vermittelnde Bindeglied der Überlieferung vornehmlich zu denken hat: Es ist, um die Antwort vorwegzunehmen, die romanische Provinzialbevölkerung, d. h. romanisierte Kelten und Germanen, gewesen; diese sind nach der Eroberung nicht nur in den Städten, sondern großenteils auch auf dem flachen Lande links und auch rechts des Rheins zurückgeblieben.

Schon die zahllosen keltisch-römischen Ortsnamen, die unverändert der Zeiten Wechsel überlebten, legen hier ein unverächtliches Zeugnis ab. Nicht weniger als 300 Namen auf *âcum* (wie *Juliacum* = Jülich, *Tolbiacum* = Zülpich, *Antunnacum* = Andernach) weist allein die preußische Rheinprovinz auf.*) Noch überzeugender hat auch hier der Spaten aufgeklärt: so war gerade in einem Teile des Aachener Landes die provinzial-römische Besiedlung dichter als die heutige. Für den Kreis Düren hat Prof. Schoop den Beweis erbracht, für die Eschweiler Gegend habe ich ihn selbst versucht. Und jedes Jahr, ja fast jeder Tag bringt neue Entdeckungen: ist doch jüngst beim benachbarten Cornelimünster auf beherrschender Hochfläche, nahe der ältesten Ortskirche, ein ganzer gallo-römischer Ort mit weiter Tempelanlage zu Tage gekommen, und er hat uns auch gleich — ein seltener Glücksfall — seinen Namen verraten: *Varnenum* hieß die Ortschaft. Die blühenden römischen Meierhöfe aber, die *villae* oder *villaria*, sind oft genug als fränkische Königsgüter oder Herrenhöfe unmittelbar weiter geführt worden; ja eine ganze Klasse von Namenformen stellt diesen Zusammenhang der römischen mit der fränkischen Besiedlungszeit dar: es sind die Namen auf -weiler. Die Weiler-Orte gehen, besonders in unserer Gegend, zurück auf römische *villaria*.**)

*) Vgl. Cramer, Rhein. Ortsnamen aus vorrömischer und röm. Zeit. S. 41 ff.

**) Witte, Deutsche und Keltoromanen in Lothringen. 1891; Cramer, Die Weiler-Orte im Aachener Bezirk (Ztschr. d. Aachener Gesch.-Ver. Bd. 29 (1907);

Vielfach hat sich sogar dabei, so in Eschweiler, eine fortlaufende Besiedlung aus vorgeschichtlichen Zeitstufen bis zur Frankenherrschaft ergeben. Auch das Mainland und zumal die Wetterau lassen (namentlich für das 2. Jahrhundert der Kaiserzeit) eine solche Dichtigkeit der Bevölkerung erkennen, wie man es noch vor wenigen Jahren nicht zu vermuten wagte. Ja, die Wetterau zeigt heute dem Forscher schon für die vorrömische Zeit ein Bild enggeschlossener Besiedlung, und die bekannte, auffallende Ausbuchtung des wetterauischen Limes ist vor allem durch den landwirtschaftlichen Wert des damals bereits weit und breit bebauten Landstriches hauptsächlich veranlaßt worden. Es ist heute ohne weiteres klar, daß diese romanisierten Massen nicht ausnahmslos mit Sack und Pack geflüchtet sind, oder von alamannisch-fränkischen Schwertern bis auf den letzten Mann in die Pfanne gehauen sein können. Sie blieben, was sie meist schon waren, friedliche Kolonen auf ihrer Ackerscholle: nur der Herr war es, der wechselte.

Wer einmal das historische Museum in Namur, also im Herzen des salfränkischen Koloniallandes, offenen Auges gemustert hat, weiß, wie römisches Kunstgewerbe unter der romanisch-fränkischen Mischbevölkerung sich erhielt und weiterlebte; vieles, ja das meiste ist freilich zunächst gröber, ungelenker, einfacher geworden, aber es ist nicht geschwunden; neben der Keramik geht selbst die Glastechnik nicht unter. Die fränkischen Lanzen sind die unmittelbaren Fortsetzer der spätrömischen Form des *pilum*; die Silber- und Bronzeschnallen, die zahllosen Schmucksachen, die feinen Elfenbeinarbeiten erinnern immer wieder an die römischen Lehrmeister. Kostbare Zeugnisse einer bodenständigen merowingischen Kleinkunst bewahrt besonders auch manche kirchliche Schatzkammer zwischen Maas und Rhein: mit an erster Stelle Trier, die glanzvolle Heimstätte der Christen-Kaiserin Helena.

Wir wissen aus den Denkmälern und Inschriften, in welcher Blüte die Tuchbereitung im ganzen römisch-gallischen Belgien stand. Genau so blieb es in den flandrischen Städten des Mittelalters, genau so ist's heute noch im Stromgebiet der unteren Maas; und gerade der Römerort, auf dessen Boden wir stehen, gibt ein glänzendes Beispiel. In Igel bei Trier aber steht noch aufrecht in eindrucksvollster Erhabenheit das Denkmal einer jener Tuchfabrikanten-Familien, und dort, unweit des heutigen Dorfes unter freiem Himmel, wird noch heute alljährlich wie seit unvordenklicher Zeit ein Tuchmarkt abgehalten. Das erinnert an noch merkwürdigere Jahrmärkte und Tanzfeste, die im Taunusgebiet an verschiedenen Stellen, ganz abseits alles heutigen Verkehrs, sich erhalten haben: gerade an jenen Orten gab es alte Limes-Durchgänge,*) und die Märkte sind nichts als gleichsam fossile Proben des friedlichen Grenzverkehrs zwischen den Römer-Leuten und den Bauern des freien Germaniens. Unwillkürlich erinnert man sich da auch an das Kaufhaus, das in seinen Resten vor dem rechten Prinzipaltor der Saalburg liegt und das in der Friedenszeit der Antonine gewiß viele kauffreudige chattische Dörfler und Dörflerinnen um sich sah,

---

O. Behaghel, Die Deutschen Weiler-Orte (in Ztschr. „Wörter u. Sachen" Bd. II, 1910, S. 42 ff.).

*) Besonders Alteburg (bei Heftrich) und Arnsburg; vgl. Hammeran, Westd. Ztschr. 1896 S. 58.

die es nach buntem Schmuck und schöngewirktem Tuche gelüstete. Von gallisch-rheinischer Tuch- und Kleiderbereitung erzählt uns bis auf den heutigen Tag auch die Kutte unserer Mönchsklöster: sie ist nichts anderes als das *sagum* mit dem *cucullus*, der gallische Kapuzenmantel. Die christliche Kirche erwies sich überhaupt als eine der vornehmsten Stützen der Überlieferung. Geredet hat man davon stets; aber handgreifliche Belege des nie unterbrochenen Fortlebens hat Mutter Erde doch der neuesten Forschung erst wieder herzugeben begonnen. Man hat schon lange darauf hingewiesen, daß die alten Hauptstätten der Kultur auch die neuen geblieben sind, so am Oberrhein Straßburg, auch seinerseits ursprünglich auf dem Boden des alten römischen Legionslagers sich erhebend. Aber als unwiderlegliche Zeugen haben sich erst vor wenig Jahren hart am Münster, auf der Nord- wie auf der Südseite, Ziegel römischer Form gefunden mit eingeprägten christlichen Fabrikmarken, nämlich Kreuz und Christus-Monogramm, dazu der Name des fränkischen Bischofs Arbogast aus dem 5. Jahrhundert. So trat also an die Stelle des Legionsstempels ein christliches Zeichen, an die Stelle der römischen Militärverwaltung trat die bischöfliche Kurie. In Metz, dem alten *Divodurum Mediomatricorum*, haben die letzten Ausgrabungen eine besonders eigenartige Erscheinung offenbart. Das älteste christliche Gotteshaus, aus konstantinischer Zeit, fand sich eingebaut in die Hallen des ehemaligen Amphitheaters, das schon um 300 aufgegeben worden war; diese Kirche hat ununterbrochen bis in die Merowingerzeit hinein fortbestanden. Wenn Triers Dom, um den sich die weitaus größte Christengemeinde des römisch-christlichen Rheinlandes scharte, seinem Kerne nach aus der altrömischen Kaiserzeit gar bis in die Tage unseres glorreichen neuen Reichs hinüberzuragen sich rühmt, so hat Mainz den Vorzug, daß die christlichen Inschriften römischer Art und Form seit dem beginnenden 5. Jahrhundert in steigendem Maße Germanennamen zeigen, vielleicht eine Wirkung des nahen christlich-germanischen Burgunderstaates. Da treffen wir auf Namen einer Fürstin Brunhilde und ihrer Tochter Berthilde, des würdigen Abtes Bertram und des jungen Helden Forand usw. Gerade Mainz ist der Mittelpunkt des frühen germanischen Christentums gewesen, und unter diesem Gesichtswinkel erscheint uns nun weniger verwunderlich, später den Apostel der Deutschen dort im alten mittelrheinischen Legionslager seinen Sitz aufschlagen zu sehen statt in der *felix Agrippina sanctaque Colonia*. Aber die Stadt des hl. Maternus war ihrerseits der Hauptsitz der provinzialrömischen Ton- und Glasindustrie, auch der Goldschmiedekunst, und gerade die kunstgewerblichen Erzeugnisse zeigen in Köln seit dem 4. Jahrhundert in erstaunlichem Maße christlichen Einfluß. Und diese wie andere Beobachtungen machen es immer wahrscheinlicher, daß ursprünglich die internationale Industrie, also die griechischen, ägyptischen, syrischen, auch südgallischen Arbeiter und Händler es gewesen sind, die als Vermittler und Verbreiter christlicher Einflüsse wirkten — nicht aber in erster Linie, wie die landläufige Anschauung will, römische Soldaten und Marketender. Die Heeresreligion war, wenigstens in den ersten zwei Jahrhunderten, der Hauptsache nach ganz anderer Art; Mithrasdienst und sonstige orientalische Kulte standen im Vordergrunde. Wie aber seltsamer heidnischer Aberglaube, mit Christlichem gemischt, aus der Antike bis auf unsere Tage sich hinübergerettet,

hat uns kürzlich Siebourg scharfsinnig und ergötzlich an dem Zauberspuk griechisch-christlicher Amulette gezeigt.*)

Die romanisierten Ubier — Agrippinenser hörten sie sich lieber nennen — wurden bekanntlich von anderen Stämmen ob ihrer Römerfreundlichkeit gescholten. Da stoßen wir also auf das germanische Selbstbewußtsein, wie es zuerst der größte Römer in der Charakteristik seines Gegners Ariovist für alle Zeiten so plastisch veranschaulicht hat. Und in allerletzter Zeit haben auch diese Ubierfeinde für uns wieder Form und Farbe angenommen: aus ihren Hügelgräbern,**) rechts des Niederrheins, beginnen sie wieder emporzusteigen und verkünden uns durch ihre Waffen, ihren Schmuck, ihr ganzes Gehaben, daß sie, die freien niederrheinischen Germanen sich in den beiden ersten nachchristlichen Jahrhunderten ziemlich hartnäckig gegen tiefergreifende Einflüsse römischer Kultur verschlossen haben. Freilich hatten sie, so gestehen sie uns weiter durch ihre Hinterlassenschaft, ebenso schon dem altkeltischen Einfluß, der sog. La-Tène-Kultur, zum Teil getrotzt, und so waren sie nicht nur den süddeutschen, sondern auch den östlichen Stämmen gegenüber bis zu einem gewissen Grade rückständig geblieben. Dies ging freilich nicht so weit, daß sie, wie man aus Tacitus hat herauslesen wollen, des Eisens ermangelten: aber allerdings ein Überfluß, ein ‚*superest*', war nicht vorhanden; da waren ihnen die Elbstämme weit überlegen. Diese sind geradezu Meister in der Eisen- und Bronze-Bearbeitung; ihre Spangen und Broschen, die nun allgemach in überraschender Fülle gesammelt und gesichtet sind, zeichnen sich ebenso durch Zahl und Mannigfaltigkeit wie durch eine auffallende Selbständigkeit der Entwicklung aus, einer Entwicklung, die der römischen an Eigenart fast ebenbürtig ist. Dänische und schwedische Gelehrten haben uns südliche Stammesverwandte hier zuerst die eigenen Vorzüge kennen gelehrt; ich will hier nur auf die bahnbrechenden Studien des Dänen Almgren über die germanische Fibeltechnik hinweisen.

Da ist es denn nicht weiter verwunderlich, daß auch die Fertigkeiten des gewöhnlichen Handwerks germanischen Händen bereits vertraut waren, so sehr auch — wir sind die letzten, dies zu verkennen — die Verfeinerung vieler Betriebe, z. B. des Bäckers, des Fleischers, auf römischem Boden ruht. Immerhin darf man sich die Behaglichkeit der ganzen germanischen Lebenshaltung, auch ohne römische Hilfe, nicht zu gering vorstellen. Das Wort „Ofen" hat sich in der Sprachkunde durchaus als germanisch erwiesen. Und bei der Ausgrabung germanischer Dörfer bei Braubach und Oberlahnstein hat Bodewig schwere tönerne Kohlenpfannen gefunden, die nur zur Erwärmung der Wohnräume gedient haben können. Woher wir heute die Sicherheit solcher Erkenntnis besitzen? Die wissenschaftliche Ausgestaltung der Ausgrabungskunst um die Wende des Jahrhunderts ist es gewesen, die mit völliger Sicherheit Römisches von Vorrömischem, Keltisches von Germanischem, Italisches von Provinzialrömischem hat scheiden lehren. Heute gräbt man nicht mehr bloß, um auf ein Paradestück für das Museum zu fahnden; heute sind dem Forscher oft die unscheinbarsten Scherben

*) Bonner Jahrbücher, Heft 117 S. 158 ff.

**) Vgl. Alb. Kiekebusch, Der Einfluß der röm. Kultur auf die germanische im Spiegel der Hügelgräber des Niederrheins (Stuttgart 1908).

in ihrer Gesamtheit weit wichtiger als eine vereinzelte Prunkurne oder eine Marmorskulptur, weil er jene sonst so stummen Bruchstücke zu den beredtesten und untrüglichsten Zeugen für Zeit, Ort, Herkunft, Volkstum der Funde zu machen gewußt hat. So ist vornehmlich durch keramische Funde heute schon die Sicherheit gegeben, daß Oberaden, das neu gefundene Lippe-Lager, nicht Aliso sein kann; es ist schon gleich nach Drusus' Zeit aufgegeben worden; Haltern erfüllt die zeitlichen Bedingungen, ohne daß eine Gewißheit nach der einen oder anderen Seite bis jetzt sich ergeben hat.

Heute dürfen wir entschiedener als noch vor wenigen Jahren feststellen, daß der sonst so treffliche Seiler, der unsere Kulturentwicklung im Lichte des Lehnworts beleuchtet, sich völlig täuscht, wenn er, wie viele vor und nach ihm, die Germanen als Halbnomaden bezeichnet. Die großen Wanderungen haben ganz anderen Chraakter als nomadisches Umherstreifen. Wem wird es einfallen, die altholländischen Bauern Südafrikas wegen ihrer zeitweiligen „Trekks" als Nomaden zu verschreien? Und so ist der Ackerbau, ein bekannter Gradmesser der Seßhaftigkeit, auch den germanischen Völkerschaften schon zur Zeit Cäsars nicht das völlige Stiefkind gewesen, als das es gemeinhin erscheint. Bei aller späteren Förderung von römischer Seite besaßen doch die Germanen bei ihrem Eintritt in die Geschichte einen so vollkommenen Pflug, wie ihn die italienische Landwirtschaft zum Teil selbst heute nicht kennt.*) Was uns Cäsar über den jährlichen Wechsel der Feldmarken und Wohnsitze innerhalb der der Sippen eines Gaues berichtet, stellt uns einen Ausnahmezustand kriegerischer Wanderzeit vor Augen, aber nicht das angestammte, regelrechte Agrarsystem der Germanen. Dies tritt uns vielmehr aus den an sich dunkeln Worten der bekannten Germaniastelle auf Grund der Funde wie der vergleichenden Volkskunde immer anschaulicher entgegen; das dauernde Besitzrecht des Bodens haftet an der Dorf- und Markgenossenschaft, der Gau hat nichts mit der Verteilung zu tun. Es begann zu Tacitus' Zeiten die Periode der Ruhe, der Vorbereitung, der Erziehung zur weltgeschichtlichen Kulturmission.

So begreifen wir es, daß die freien Söhne Teuts dann später, als sie endgültig in den Bereich des Imperiums einzudringen begannen (seit Ende des 2. Jahrh.), um so rascher mit den verfeinerten Künsten antiker Bildung sich vertraut zu machen verstanden. Von da ab geht in steigendem Maße mit der staatlich-militärischen Germanisierung des Reiches umgekehrt die kulturelle Romanisierung des Germanentums Hand in Hand, aber ohne daß die Selbständigkeit und Eigenart des germanischen Wesens jemals völlig hätte unterdrückt werden können. So finden wir in dieser Zeit des Überganges, während der sog. Völkerwanderung, z. B. im germanischen Kunsthandwerk, besonders der Metalltechnik, eine durchaus eigenartige Stilrichtung.

Ich fasse zusammen. Die junge, aber rasch erstarkte Wissenschaft des römisch-germanischen Altertums kann uns wertvolle Richtlinien geben für die Wege einer humanistischen und zugleich nationalen Erziehung. Wenn es uns darauf

*) Vgl. Bericht über die Fortschritte der röm.-germ. Forschung i. J. 1905 (Frankfurt, 1906) S. 6.

ankommen muß, in die Seelen unserer Jugend das Bewußtsein einzupflanzen, ja, es ihnen zum inneren Erlebnis zu machen, daß unsere Kulturwelt eine ist, daß wir mit unserer glanzvollen Gegenwart auf den Schultern unserer hellenisch-römischen Vorwelt stehen, dann sind wir heute besser denn ehedem in der Lage, auch dem Lernenden den Blick in den Übergang des Alten zum Neuen zu eröffnen, den Einblick in den ununterbrochenen Zusammenhang zwischen Römischem und Germanischem, zwischen antiker und fränkisch-christlicher Kultur. Es ist selbstverständlich — und ich fürchte kaum mißverstanden zu werden — daß vor dem Schüler nicht ein Haufen toten Wissens, nicht ein Kehricht erstickenden Kleinkrams sich auftue. Es gilt, im Zusammenarbeiten der gesamten geschichtlich-sprachlichen Fächer, zumal der Geschichte und der Tacituslektüre, einem großzügigen Bilde Leben einzuhauchen, den Geist wirken zu lassen, der lebendig macht. Wenn ich selbst mancherlei Einzelheiten berührte, so geschah es, um an einigen Proben zu zeigen, wie aus zahllosen, bunten, aber genau gefügten Bausteinen bereits ein festes und sicheres Gebäude unter Dach und Fach gebracht ist, während freilich die innere Ausgestaltung im einzelnen noch der näheren Ausführung bedarf. Und dies Haus hat nicht nur einen klassischen, sondern auch einen deutschen Anstrich. Wenn auch vor dem Forum der Geschichte der Parteien Haß und Gunst eines Volkes Bild nicht verzerren darf, so werden wir doch die neuen Erkenntnisse aus der Urzeit unseres Volkes, die Früchte nüchternster Forschung, doppelt gern begrüßen dürfen im Dienste unserer volksdeutschen Erziehungsaufgabe.

Schauen wir doch, wie der Germane sich gegenüber der südlichen Weltkultur nicht bloß als der willenlos Empfangende offenbart, wie er vielmehr das Ererbte zu neuer, selbständiger Entfaltung und eigenartiger Weiterentwicklung zu bringen weiß. Wer aber könnte von den Fortschritten römisch-germanischer Forschung näher berührt werden, wer sollte freudiger aus den neuen Erkenntnisquellen heimatlicher Geschichte schöpfen als wir rheinischen Freunde des Altertums, die wir gleichsam eine unerschöpfliche Fundgrube fruchtbarsten Anschauungsunterrichts finden können — auch dann, wenn wir bei weitem nicht alle in einer so glücklichen Lage sind wie die Mitstrebenden hier in Karls des Großen Stadt, an der Stätte der alten Reichspfalz, des vollendeten Abbildes der römischen Basiliken, und des ehrwürdigen Tempels als der leibhaftigen, getreuesten Verkörperung des innigen Zusammenhanges zwischen hellenistisch-römischer Welt und unserer germanischen! Es hat etwas Erhebendes, uns zu frisch-fröhlichem Schaffen, gleichsam zu einem Bade geistiger Verjüngung zusammenzufinden auf dem Boden der römischen Badestadt *Aquae Granni*, zu deren Thermen einst römische Legionäre die Bauziegel brannten, und auf deren Grundmauern der erste römische Imperator fränkischer Nation in der Apsis seiner Pfalz-Basilika Römern und Deutschen seine Gesetze schrieb. In Wahrheit, wenn irgendwo, dann können wir hier als Deutsche mit dem Stolze des Römers ausrufen:

Civis Germanus sum.

Düsseldorf. Franz Cramer.

Das Deutsch unserer Übungsbücher.

Der heftige Kampf, der nun schon eine ganze Reihe von Jahren gegen unser höheres Schulwesen geführt wird, ist davon ausgegangen, daß man gegen das humanistische Gymnasium mobil gemacht hat. Und auch heute noch, wo das Gymnasialmonopol durchbrochen und mit mancher alten Einrichtung aufgeräumt ist, wollen die Klagen nicht verstummen, haben die Angriffe nicht aufgehört. Da genügt es nun nicht, daß man mit scharfer Waffe gegen den Feind zieht, sondern man muß auch bei sich selbst und in sich selbst nachschauen, ob denn nicht manche jener Vorwürfe berechtigt, ob nicht manche Mißstände noch zu beseitigen sind und mancher Zopf abzuschneiden ist.

Und da will es mir scheinen, als ob in einer Hinsicht noch viel zu tun ist, um den Forderungen der Zeit gerecht zu werden; ich meine die Behandlung der deutschen Sprache im altsprachlichen Unterricht.

Es gibt ja wohl kaum jetzt noch Lehrer, die nicht jede lateinische Stunde auch zur Durchbildung der Schüler in ihrer Muttersprache nutzbar machten, die nicht an der toten die lebende zu verstehen und ihre Gesetze begreifen lehrte. Ebensowenig sind die Mahnungen berufener Vertreter der Wissenschaft und des Lehramts, die eine sinngemäße, allgemein verständliche und gute deutsche Übersetzung verlangen — ich nenne nur Wilamowitz und Cauer — ungehört verhallt. Schließlich hat auch die Verschiebung des Lehr- und Lernzieles im Lateinischen und Griechischen mit Naturnotwendigkeit dahin geführt, daß die Grammatik nur mehr als Mittel zum Zweck dient und daß in erster Linie das Gymnasium bemüht ist, die Schüler im Übersetzen fertig zu machen.

Aber alle Bemühungen müssen unfruchtbar oder doch nur wenig erfolgreich sein, solange nicht in unseren Übungsbüchern der „Schuljargon" mit Stumpf und Stiel ausgerottet ist. Denn das lebende Wort verblaßt und wird verdunkelt von dem, was man „Schwarz auf Weiß besitzt". Hört und spricht also wirklich der Schüler im Unterricht ein lebendiges, ursprüngliches Deutsch und muß dann bei der häuslichen Arbeit immer und immer wieder auf ungebräuchliche, unnatürliche, geschraubte Ausdrücke und fremdartige Wendungen in seinem Übungsbuche stoßen, so wird der Kampf des Lehrers gegen alle diese Feinde mit einer Niederlage endigen müssen. Besonders trifft dies auf die Unterstufe zu, wo der Schüler noch sklavischer als auf der Mittel- und Oberstufe an seinem Lehrbuch hängt. Hier also müssen wir das Messer ansetzen und wegschneiden, was nicht gesund ist.

Man wende nicht ein, der Sextaner und Quintaner könne noch nicht in die Schwierigkeiten eingeführt werden, die ein freieres Übersetzen mit sich bringt. Denn das ist wohl die Ursache für das Auftreten jener inkriminierten Ausdrücke und Phrasen, daß man sich mit übertriebener Ängstlichkeit scheut, die wörtliche Übertragung der lateinischen Worte zu verlassen, daß man es nicht wagt, dem Schüler klar zu machen, daß ein Wort, eine Wortverbindung oft mehrere sinnverwandte Bedeutungen haben kann.

Aber einmal kann er nicht früh genug lernen, daß die Sprache — auch die tote — etwas Lebendiges, Wandlungsfähiges und nicht bloß Schematisches ist,

daß Übersetzen kein Mosaikspiel ist, bei dem es gilt, Steinchen neben Steinchen zu setzen, damit etwas Hübsches und Richtiges zustande kommt, und andererseits braucht er nicht Worte als Übersetzungen zu lernen, die es bisher für ihn nicht gab, er braucht nicht statt einer zwei Vokabeln zu lernen, und noch dazu eine aus seiner Muttersprache, die er, will er sich nicht lächerlich machen, möglichst bald aus seinem Wortschatze wieder bannen muß und die in Gebrauch zu nehmen ihm nur in der Schule und da auch nur in der lateinischen Stunde gestattet ist. Denn der Deutsch- oder Geschichtslehrer wird beispielsweise mit Recht dagegen protestieren, daß er erzählt oder schreibt: das Heer Friedrichs des Großen bestand aus so und so vielen Fußsoldaten und so und so vielen Reitern; und auch der Lehrer der Naturkunde wird nicht erbaut sein, wenn er hört: der Tiger bereitet dem Menschen Nachstellungen.

So etwas soll nicht nur vorkommen, sondern wird gar nicht selten beobachtet. Dieses fremdartige Deutsch verliert sich auch nicht etwa mit der Zeit, sondern das im kindlichen Alter Erworbene haftet oft mit erstaunlicher Zähigkeit. Ein Beweis für diese Behauptung erübrigt sich eigentlich, aber es sei mir gestattet, ein kleines Erlebnis aus meiner Studentenzeit zu erzählen.

Im philologischen Proseminar übersetzt in den Übungen eines unserer bekanntesten Universitätslehrer ein Student eine lateinische Stelle; das darin vorkommende Wort *puppis* gibt er durch den wundervollen, nur in lateinischen Übungsbüchern auftretenden Ausdruck „das Schiffshinterteil" wieder. Der sonst recht ruhige Herr Geheimrat gerät in Extase und bricht in die drastischen Worte aus: „Wenn Sie auf einem deutschen Dampfer dem Kellner den Auftrag erteilen, Ihnen einen Kognak auf das Schiffshinterteil zu bringen, so sieht er Sie entweder verständnislos an oder er lacht Sie aus." Ich bin fest überzeugt, jener Student war sich keiner Sprachsünde bewußt, er hatte eben als Kind diese Vokabel so gelernt und vielleicht nie an ihrer Güte und Richtigkeit gezweifelt.

Daß sich aber noch eine ganze Reihe solcher unmöglichen Ausdrücke durch die Übungsbücher schleppen — obwohl ich gern anerkenne, daß auch hierin eifrig gebessert würde — möchte ich, dem Beispiele Boeschs in dieser Monatschrift, VIII, 8, folgend, an der Hand der verbreiteten Übungsbücher von Ostermann erweisen und hoffe damit eine willkommene Ergänzung zu jenem Aufsatze zu bieten. Zwar erwähnt auch Boesch das berüchtigte „Ostermanndeutsch", doch geht er nur auf das „Ostermannlateinisch" näher ein und berührt gar nicht den Mangel der Bücher, an dem die Wörterverzeichnisse in der oben geschilderten Art leiden. Wenn ich für meine Untersuchung die Teile I—III (Sexta bis Quarta) als Grundlage gewählt habe, so rechtfertigt sich diese Auswahl damit, daß bis zum Eintritt in die Tertia die Schüler die wichtigsten Vokabeln, die den Grundstock für die in dieser Klasse beginnende Schriftstellerlektüre bilden sollen, gelernt haben müssen.

Man steht wohl jetzt allgemein auf dem Standpunkte, daß in einer Wortkunde zunächst immer die Grundbedeutung eines Wortes oder einer Wortverbindung geboten wird. Ob und wieweit dann noch übertragene und freiere Übersetzungen gegeben werden sollen, darüber gehen die Meinungen weit auseinander. Die Verfasser und Neubearbeiter der Ostermannschen Bücher halten es nun für

angebracht, den Schülern möglichst viel [nach Boesch, dem ich hierin folge, viel zu viel *)] Übersetzungshilfen durch von dem Wörtlichen sich entfernende oder nur für die gerade behandelte Stelle passende Bedeutungen zu bieten. Bei diesem Verfahren sind von ihnen nicht selten natürliche, gut deutsche und dem Wesensinhalte der lateinischen Vokabeln sich anpassende Worte und Wendungen gebildet oder übernommen worden. Einige willkürlich herausgenommene Beispiele mögen das zeigen:

II, 151: *in subsidiis locare* in Reserve stellen;
III, 10: *proelium suadere* (die Schlacht anraten =) zur Schlacht raten;
III, 68: *privato consilio* nach persönlichem Entschluß, auf eigene Faust;
III, 117: *praesto esse alicui* (jemandem gegenwärtig sein =) bei jmd. sich einfinden.

Diese Reihe könnte noch erheblich verlängert werden, aber aus den angeführten Proben geht wohl hinlänglich deutlich hervor, daß es möglich ist, auch dem Schüler der Unterstufe gutes und einwandfreies Material zu liefern. Wie oft aber trifft man noch auf hölzernes, lateinisches Deutsch, das sein Ursprung den Übungsbüchern von anno dazumal verdankt.

Da steht gleich in I, 1 *agricola* der Landmann. Wo hört der Sextaner einmal diesen Ausdruck, während das Wort „Bauer" jedem geläufig ist. Im selben Stücke kommt *insidiae* die Nachstellungen vor, *insidias parare* als Phrase ist zwar hier nicht angegeben — was bei der sonstigen Ausführlichkeit der Wortkunde auffällig ist — muß aber mit dem in der nächsten Zeile folgenden *parare* bereiten notwendigerweise mit „Nachstellungen bereiten" übersetzt werden. Die Lächerlichkeit dieser Ausdrucksweise wurde schon oben erwähnt, ich möchte vorschlagen, etwa folgendermaßen zu drucken:

insidias parare (eig. Nachstellungen bereiten) einen Anschlag machen, nachstellen.

Kaum nötig habe ich wohl, darauf hinzuweisen, daß diese und die folgenden von mir vorgeschlagenen Übersetzungen nicht beanspruchen, für mustergültig zu gelten, ich bin im Gegenteil davon überzeugt und mir wohl bewußt, daß sich noch Besseres da und dort finden läßt, aber ich hoffe wenigstens einen Weg zu zeigen und die unter meinen Amts- und Fachgenossen, die auf diesem Gebiete etwas zu leisten vermögen, anzuregen, ihre Aufmerksamkeit diesem Mangel unserer Übungsbücher mehr als bisher zuzuwenden.

Zu *ad officium revocare* zum Gehorsam zurückbringen (I, 30) würde ich hinzusetzen: wieder unterwerfen. Die Unmöglichkeit des in I, 49 auftauchenden „Fußsoldaten" hat Cauer schon wirkungsvoll dargetan durch Gegenüberstellung mit dem Bleisoldaten. Hier ist mir nun nichts Besseres eingefallen als „der In-

*) Ist es wirklich nötig, daß, wenn in I, 13 contra (Präp. m. Akk.) gegen steht, in der nächsten Zeile contra Romanos gegen die Römer angegeben wird? Oder zugegeben, daß es einmal nicht vom Übel ist, mußte dieselbe Umständlichkeit bei ad, inter (I, 13), post (I, 15), ex (I, 16), a (I, 19), cum (I, 20) angewendet werden? Würde der Schüler in Verlegenheit geraten, wenn er die im Lateinischen und Deutschen gleichlautenden Namen wie Sulla (I, 27), Varus (I, 31), Tacitus (I, 47), Aeschylus (I, 67) neben ca. 50 ähnlichen nicht in der Wortkunde vorfände?

fanterist"; dies ist zwar ein Fremdwort, aber dem Sextaner verständlich und bekannt; von Infanterie und Kavallerie sieht und hört er genug, und solange es eben keinen guten deutschen Ausdruck gibt, muß man mit dem fremden vorlieb nehmen. Aus demselben Grunde lasse ich bereits in Sexta *copiae pedestres* (I, 49) ohne Gewissensbisse mit Infanterie wiedergeben. „Sollten einzelne Schüler vor den Fremdwörtern zurückscheuen, so gibt es eine erwünschte Gelegenheit, der puristischen Modekrankheit mit einer kräftigen Wendung entgegenzuarbeiten." (Cauer.)

In I, 49 steht *plebs* das (niedere) Volk; das ist eine Erklärung, aber keine Übersetzung, es müßte lauten: *plebs* (das niedere Volk) die Plebs; denn *plebs* und niederes Volk sind nicht adäquat. Ähnlich steht es mit *tunica* das Untergewand und *toga* das Obergewand (II, 139), wo beidemal das Deutsche eingeklammert und als Übersetzung „die Tunika" bzw. „die Toga" gedruckt werden mußte. Da die Übungsbücher im Unterricht gebraucht werden, müßten diese Worte nach ihrer Bedeutung ja doch vom Lehrer erklärt werden, und dabei würde es sich herausstellen, daß sich *plebs* und niederes Volk durchaus nicht decken und daß ferner die Tunika doch noch etwas anderes ist als bloß das Untergewand. In I, 29 erscheint das mir noch aus meiner Schülerzeit her als stets unverstanden erinnerliche *novis rebus studere* nach Neuerungen streben; auch dieser Redewendung ist der Schüler noch nie begegnet und wird sie außerhalb der Schule schwerlich treffen; warum übersetzt man nicht: einen Umsturz oder eine Revolution planen? Hier höre ich schon den Einwand: Ja, davon weiß der Sextaner ja auch noch nichts? — Mit Verlaub, dann erkläre ich ihm — sollte es der Fall sein — die Begriffe, die ihm im mündlichen Verkehr mit Freunden, im Elternhause, in Büchern immer wieder begegnen werden.

Für *orbis terrarum* hat schon Cauer statt des unbeholfenen „der Erdkreis" gesetzt wissen wollen „die Welt" oder „das Erdenrund". Das oben bereits erwähnte *puppis* wird in II, 9 mit Hinterdeck übersetzt, zu meiner Freude steht in III, 138 bereits das gut deutsche Wort „Heck" als Übersetzung angegeben, eine neue Auflage des Quintateiles — die, wie ich höre, in Arbeit ist — wird also wohl auch dort Besserung schaffen. *In dicionem redigere* „in seine Botmäßigkeit bringen" (II, 37) geht auf Stelzen, herunter damit auf die Erde und gesagt: in seine Gewalt bringen, überwältigen. *Circumspicere* (II, 41) Umschau halten, h e r u m schauen ist wohl nur *lapsus calami* für u m h e r schauen, dagegen treffen wir in *convicium* das Schmähwort (II, 58) auf einen ungeläufigen Ausdruck, der sich in dem Zusammenhange, in dem er hier steht, besonders künstlich und unangebrachterweise feierlich ausnimmt: Ödipus trifft seinen ihm unbekannten Vater im Hohlwege und gerät mit dessen Wagenlenker zusammen, der ihn den Weg freizumachen auffordert. Dann folgt *et convicia adiecit*; „Schimpfworte" bei solcher Gelegenheit sind natürlich. Das kann der Quintaner auf der Straße alle Tage erleben, daß ein Kutscher einem Fußgänger, der zu langsam ausweicht, einige derbe Schimpfworte an den Kopf wirft oder ins Gesicht schleudert. Ebenso wird man die Athener, die den Gesandten des Darius Erde und Wasser verweigern und sie obendrein verhöhnen, nicht „schmähsüchtig" (II, 63 *maledicus*), sondern vielleicht „hämisch" nennen können. *Stipendia emerere* Kriegsdienste leisten (II, 76) klingt geschraubt und

ist durch das ganz geläufige „dienen", das im Zusammenhange stets unzweideutig ist, zu ersetzen. Zu den schönsten Perlen des Schuljargons gehört zweifellos *laudibus efferre* mit Lobsprüchen erheben (II, 77, 128); III, 71 ist dafür noch „jemand Lob zollen" angegeben, aber auch das befriedigt nicht, weil es zu schwach ist; ich möchte meinen, ein bildlicher Ausdruck (der lateinische ist es ja auch) wie „in den Himmel erheben" würde etwa das Richtige treffen. Statt auf einem Pferde reiten (*equo vehi*, II, 93), wäre einfach das Wort „reiten" zu setzen, für „Worte sprechen" (*verba facere*, III, 7) würde ich wünschen: (eig. Worte machen) reden.

„Die Sache führen" (*causam agere*, III, 14) ist viel einfacher zu geben mit „sich verteidigen", wozu vielleicht, um Mißverständnisse vorzubeugen, in Klammern hinzuzufügen wäre: (vor Gericht). *Aciem instruere* (III, 11) das Heer in Schlachtordnung aufstellen hat Cauer mit „das Heer zur Schlacht ordnen" gut wiedergegeben. Die antike Vorstellung, die in *animam efflare* liegt, daß der Seelenhauch beim Tode dem Munde entweicht, muß dem Schüler erklärt werden, übersetzen würde ich nicht „die Seele aushauchen" (III, 41), sondern „den Geist aufgeben".

Neben dem zwar wörtlichen, aber umständlichen und hochtrabenden „Erwähnung tun" (*mentionem facere*, III, 54) müßte unbedingt das einfache „erwähnen" stehen. Ohnehin tritt die Neigung, die Einfachheit unserer Sprache zu zerstören, immer deutlicher hervor und macht uns nicht nur in Aufsätzen zu schaffen. Wer Mitteilung machen für mitteilen, Überlegung anstellen für überlegen, von der Überzeugung durchdrungen für überzeugt sein, den Vorzug geben für vorziehen und ähnliches sagt, kommt sich ganz besonders sprachgewandt vor, während wir mit allen Kräften darnach trachten sollten, unserer Sprache die Einfalt nicht rauben zu lassen.

Mit gleichem Glücke kämpfen (*aequo Marte pugnare*, III, 49 u. 155) sagt kein Deutscher, dafür ist zu setzen: „unentschieden kämpfen."

So ist denn der zweite Teil des Aufsatzes eine sicherlich manchem trocken erscheinende Aufzählung geworden, aber *exempla docent* gilt noch immer und dem, dem die Pflege der Muttersprache ebenso heilige Pflicht ist wie mir, hoffe ich einige Anregungen gegeben zu haben. Ich schließe mit den beherzigenswerten Worten Cauers: „Wenn darauf verzichtet werden soll, daß unsere Schüler frisch und tüchtig Latein und Griechisch lernen, so wollen wir sorgen, daß sie wenigstens im Lateinischen und Griechischen ein Stück Deutsch lernen."

Halensee-Berlin. Friedrich Rommel.

Ein Schülerverein für Naturkunde.

Unter den erlaubten Schülervereinen sind solche für Naturkunde nur selten zu finden. Einige Mitteilungen über einen in Magdeburg bestehenden Schülerverein für Naturkunde, dem ich bis zu meinem Weggange von dort nahestand, werden daher vielleicht von Interesse sein.

Der Verein hatte einen sehr bescheidenen Anfang: fünf Schüler traten 1904 zusammen, unternahmen gemeinschaftlich naturwissenschaftliche Exkursionen

und hielten des öfteren, anfangs allerdings recht planlos, Sitzungen ab, bei denen über beobachtete Naturobjekte oder andere, sie interessierende Fragen vorgelesen wurde. Die Zahl der Mitglieder stieg aber bald auf über zwanzig und hat sich fast immer auf dieser Höhe gehalten; nach dem letzten Semesterberichte gehörten dem Vereine 26 Schüler an. — Viele der nach beendeter Schulzeit abgehenden Schüler bleiben mit dem Vereine in engster Beziehung, nachdem sie sich seit einigen Jahren zu einem Verbande „alter Herren" zusammengeschlossen haben, deren Zahl jetzt 17 beträgt. Diese Einrichtung erweist sich für das Bestehen des Vereins als recht zweckdienlich und wird es für die Zukunft in noch weit größerem Maße sein; denn der Verband hat satzungsgemäß den Zweck, den aktiven Verein „mit bestem Können und Mitteln zu unterstützen und die Bücherei möglichst reichhaltig zu gestalten". Da eine ganze Reihe der Verbandsmitglieder Studenten sind, die Gärtner- und Apothekerlaufbahn eingeschlagen haben oder Kaufmann, Techniker u. a. geworden sind, so ist zu erwarten, daß ihren engen Beziehungen zu dem Schülervereine mancherlei Anregung und Belebung entspringt.

Von den Veranstaltungen des Vereins sind in erster Linie die Sitzungen zu nennen, die jede Woche, in der Zeit von Weihnachten bis Ostern aber nur alle zwei Wochen, stattfinden, und zwar niemals in einem öffentlichen Lokale, sondern nach Möglichkeit in der Wohnung eines Mitgliedes oder in einer Schule. Für jede Sitzung war ein kleiner Vortrag vorgesehen, den ein Mitglied des Vereins hielt. Jeder suchte dazu an Demonstrationsmaterial herbeizuschaffen, was ihm zugänglich war. Was auf Spaziergängen oder Reisen gesammelt war, wurde vorgezeigt und besprochen. Sehr nützlich erwies sich ein kleiner, einfacher Lichtbilderapparat, den ein Vereinsmitglied zur Verfügung stellte. Die vorzuführenden Bilder mußten dazu von dem Vortragenden selbst auf mit Albumin überzogene Glasplatten gezeichnet werden. Trotz der damit verbundenen Mühe (in der aber gerade das erziehliche Moment steckt!) wurde der Apparat häufig und gerne benutzt, und die Zahl der projizierten Bilder war nicht selten beträchtlich groß. Die Themen zu den Vorträgen waren sehr mannigfaltig, entsprechend den verschiedenen Neigungen der jungen Leute für die einzelnen Zweige der Naturwissenschaften. Jeder trug über das vor, was ihm am geläufigsten war, und die übrigen lernten dabei mit. Einige bevorzugten die Pflanzenkunde, unter denen sich besonders Söhne von Gärtnern befanden, die aus dem Geschäft des Vaters nicht selten ganz interessante Objekte demonstrierten; andere neigten mehr der Zoologie zu, und ebenso fanden Chemie, Physik und selbst die Astronomie ihre Liebhaber.

Von den Beiträgen (monatlich 0,30 M.) wurden hauptsächlich die Ausgaben für Zeitschriften und Bücher bestritten. Durch Ankauf und Schenkungen hat der Verein allmählich eine ganz hübsche Bücherei erhalten, die auch gut benützt wird: im letzten Semester sind an 25 Mitglieder 106 Bände ausgeliehen. Von Zeitschriften werden z. B. „Kosmos" und „Aus der Natur" gehalten, andere, wie z. B. „Himmel und Erde" von einzelnen Mitgliedern ausgelegt. Die Neuanschaffungen sind mitgeteilt in den Semesterberichten, die vom Vorstande herausgegeben und ordnungsmäßig jedes Halbjahr nicht nur den Mitgliedern, sondern auch den Direktoren der Anstalten, von denen Schüler beteiligt sind, zugestellt werden.

Den Zwecken des Vereins dient weiterhin ein Vereinsherbar, das jetzt über 400 Nummern enthält und für dessen Fortführung und Instandhaltung sich immer geeignete Kräfte finden. Von anderen Sammlungen, die sich im Privatbesitze einzelner Schüler befinden, verdienen neben Insekten- und Konchyliensammlungen noch eine Schädelsammlung, sowie einige umfangreiche Sammlungen von Pflanzensamen hervorgehoben zu werden. Auch die Photographie von Naturobjekten, besonders Pflanzen, fand nicht selten Beachtung.

Als außerordentliche Veranstaltungen des Vereins kamen noch Exkursionen in die nähere und weitere Umgebung hinzu, die entweder Sonnabends Nachmittag oder an einem gelegenen schulfreien Tage — dann in frühester Morgenstunde — unternommen wurden. Daß gerade diese Ausflüge für das Vereinsleben von großer Bedeutung sind, liegt in der Natur der Sache. Mir war es stets eine besondere Freude, mit diesen, die Natur so interessiert anschauenden jungen Menschen, die überall zu fragen wußten, zu wandern, und mit besonderer Genugtuung denke ich noch an manchen gut verlaufenen Ausflug zurück. So führte uns, um nur ein Beispiel anzuführen, einer in ein noch recht instruktives Moorgebiet am Rande der Letzlinger Heide, wo wir an Ort und Stelle eine sehr reichhaltige Flora des Sumpfes und des Wiesenmoores studieren konnten. Das interessante Tierleben des Wassers dagegen zu beobachten, boten die im Auengebiet der Elbe belegenen Altwasser der Elbe reichliche und bequeme Gelegenheit. Und wie gut eigneten sich solche Ausflüge außerdem dazu, den oft unüberlegten Sammeltrieb der Jugend zu zügeln und sie zur Achtung aller Lebewesen, zur Schonung und Erhaltung des Schmuckes unserer heimatlichen Natur anzuhalten.

Weiterhin wäre hier ein möglichst einfach gehaltener biologischer Kursus während eines Winterhalbjahres zu nennen. Zusammenfassende Vorträge über die Ökologie der Organismen wechselten mit Präparationsübungen an Frosch und Flußkrebs. Für letztere war als Hauptzweck ins Auge gefaßt, den Schülern eine klare, durch eigene Anschauung erworbene Vorstellung über den Körperbau der Tiere, die Lage und Beschaffenheit ihrer inneren Organe zu verschaffen und sie zu vergleichender Beobachtung anzuhalten. Vorträge, in denen der Bau und die Tätigkeit der Organe des Tier- und Pflanzenkörpers in den einzelnen Klassen vergleichsweise neben- und nacheinander abgehandelt wurden, beschlossen den Kursus. Für diese Veranstaltung waren dem Vereine durch das Entgegenkommen des Direktors der Realschule, Herrn Prof. Dr. Walter, Räume seiner Anstalt zur Verfügung gestellt, was um so vorteilhafter für die Teilnehmer war, als uns dadurch zugleich Präparate und Abbildungsmaterial aus der reichhaltigen Sammlung der Realschule leicht und ungezwungen zur Verfügung standen.

Einigemale wurden kleine Ausstellungen veranstaltet, auf denen die Mitglieder ihre verschiedenen Sammlungen einander, sowie geladenen Freunden und Bekannten vorführten. Jeder suchte dabei die von ihm gesammelten Objekte in möglichst gutem Zustande und tadelloser Herrichtung vorzuführen und in seinem engeren Kreise eine abgerundete Leistung zu erzielen.

Mit wenigen Worten muß ich endlich noch der Stellung als Mitleiter — oder Protektor, wie es in den Satzungen des Vereins heißt — gedenken. Von vornherein machte ich mir zum Grundsatze, den jungen Leuten weitgehendste Be-

wegungsfreiheit zu lassen und alles fernzuhalten, was den Veranstaltungen des Vereins den Stempel des Schulmäßigen, bzw. von der Schule Veranlaßten aufdrücken konnte. Aus diesem Grunde hielt ich es auch für richtiger, nicht ganz regelmäßig den Sitzungen des Vereins beizuwohnen, um den Anschein zu vermeiden, als sollten die jungen Leute fortwährend auch in diesen ihren freiwilligen Zusammenkünften noch unter der steten Kontrolle der Schule bleiben, sondern alles sich freier entwickeln zu lassen und nur dann einzugreifen, wenn es durchaus nötig war. Das trat nie ein. Aber nicht selten kamen die Schüler freiwillig in den allerverschiedensten Angelegenheiten, um sich beraten zu lassen. Auch in diesen Fällen vermied ich es, ihnen meine Meinung aufzudrängen oder zu verlangen, daß die Vereinsmitglieder sich dann ganz strikte nach meinem Vorschlage richteten. Erfahrung ist noch immer die beste Lehrmeisterin gewesen, und durch Erfahrung lernt man am besten und sichersten. — Ähnlich liegt die Sache bei der Stellung zu den Weltanschauungsfragen, ein Thema, das gerade in den Jahren, in denen die älteren Schüler (Primaner) standen, anfängt, für sie aktuell zu werden und zeitweise auch im Verlaufe der Vereinssitzungen zum Ausdrucke kam. Hier war der Ort, wo die jugendlichen Brauseköpfe sich einmal ungezwungen aussprechen durften, wo sie frisch und frei darüber reden konnten, was sie tiefer bewegte. Was aus vollem Herzen kommend erst den Weg über die Zunge passiert hat, gewinnt nicht selten hinterher doch ein andres Aussehen als es vorher hatte, wo es noch unausgesprochen — und vielleicht bis dahin auch noch für ihn unaussprechbar — das innere Leben des jungen Mannes beschäftigte. Offensichtliche Zurückhaltung des Mitleiters in der Beurteilung und Erörterung solcher Fragen, ein weiterer Hinweis, daß so manches, was in populär-naturwissenschaftlichen Schriften — und aus diesen sind die Ansichten sehr häufig geschöpft — als sicher hingestellt wird, noch durchaus hypothetisch und nicht abgeschlossen ist, macht auch die jungen Leute vorsichtiger und wirkt zurückhaltend und eindämmend auf ihr oft unbedachtes und vorschnelles Urteilen. Und endlich gilt es, in solchen bewegten Zeiten die Gemüter von dem mehr spekulativen Gebiete wieder abzulenken und auf den Boden der realen Wissenschaften zu stellen, Anregung zu Beobachtungen, zur Ausführung von Experimenten u. ä. zu geben. Mancher kommt dadurch vielleicht auch zu dem Bewußtsein, daß zur Beurteilung jener Fragen doch ein gut Teil mehr Sachkenntnis gehört als man sich im allgemeinen durch Lesen oft tendenziös gehaltener Schriften erwerben kann.

Die Disziplin während der Sitzungen und auch außerhalb derselben wurde hinreichend gewahrt, und wohl niemals hat der Verein gezögert, von seinem Rechte der Ausschließung Gebrauch zu machen, wenn es sich um Elemente handelte, die sich der vorgeschriebenen Ordnung nicht fügen wollten. Jedes Jahr suchten auch einige Schüler dem Vereine näher zu treten, die als Mitläufer eben nur „mitmachen" wollten. Meist blieben sie bald von selbst dem Vereine fern, wenn ihnen die stramme Zucht anfing, lästig zu werden; doch kam es auch vor, daß der eine oder andere zu tatkräftigem Interesse erweckt und später ein brauchbares Mitglied des Vereins wurde.

Halle a. S. Otto Rabes.

Freiübungen im Anschluß an die Pausen.

„Gerade sitzen!“ „Kopf hoch!“ „Stehen Sie nicht so krumm!“ und ähnliche knappe Zurufe unter mehr oder weniger höflichen Formen und nicht immer schmeichelhaften Vergleichen für die Berufenen gehören in unseren Schulstuben, wie jeder Kollege und Schuljunge weiß, nicht zu den Seltenheiten. Ihre Häufigkeit scheint gegen ihren Erfolg zu sprechen. Aufmerksame und nachdenkliche Lehrer greifen am häufigsten zu solchen Mahnungen, und gewiß nicht nur aus disziplinaren Gründen oder Gewohnheit und Liebhaberei für militärische Formen. Mir scheinen ästhetisches Mißbehagen und sachkundige Fürsorge für die Gesundheit der Jungen, die halbe Tage jahrein-jahraus auf den Bänken hocken müssen, die fast barsche Erinnerung immer wieder über die Lippen zu drängen.

Man sehe sie auch nur, die jungen Burschen, so ungefähr von der Quarta an aufwärts, wie sie sitzen, aufstehen, sich krumm halten, wie sie, wenn nicht gerade ein Spiel oder eine Balgerei ihre Muskeln spannt, gehen, vornüber und nachlässig. Sextaner und Quintaner nehme ich noch aus, ihnen steckt die für ihre innere Sammlung so nötige Körperdisziplin der Schulstunde noch in den Gliedern, ihre jungen Leiber sind durch langes Bankhocken noch nicht verbogen. Sie sehen in der straffen Haltung während des Unterrichts noch etwas Selbstverständliches, zur Sache Gehöriges, fast Erstrebenswertes. Die laute Antwort und die straffe Haltung dabei ist ihnen fast ebenso wichtig wie der Inhalt ihrer wissenschaftlichen Urteile. Ein herzerfreuender, köstlicher Anblick, eine solche Schar gut gezogener Sextaner! Ihnen liegt es noch fern, durch nachlässige Haltung erwachsen und der Schulzucht überlegen erscheinen zu wollen.

Das ändert sich langsam, manchmal auch erschreckend schnell, bis schließlich in dem Kopf des Sekundaners — der Primaner ist bekanntlich schon ganz reif — der geniale Gedanke aufblitzt: Schlappe Haltung ist das untrügliche Zeichen innerer Größe, schlappe Haltung ist elegant, also — — die Schlußfolgerungen ergeben sich von selbst. Es soll auch Leutnants und Studenten geben, die solche Überzeugungen durch ihren äußeren Menschen versinnbildlichen, — und der Nachahmungstrieb eines jungen Menschen so zwischen 16 und 19 ist groß, sehr groß, wo er nicht nötig ist. Ich verkenne nun keineswegs, daß die miserable Haltung unserer „halberwachsenen Jungens“ vielfach eine naturgemäße Mitgift der Entwicklungs- alias Flegeljahre ist — oder, wie sie neulich ein kleiner Stiftikus in sprachlicher Unkenntnis, aber auf Grund häuslicher Erfahrungen nannte — „der Freveljahre“. So einem lang aufgeschossenen Jungen wird's schwer, seine Gliedmaßen zu beherrschen, Fasson hineinzubringen, und zwar um so schwerer, je häufiger stundenlanges Sitzen selbst auf approbiertesten Systemen den Körper zu gebeugter, schiefer, zusammengesunkener Haltung verführt.

Diese uns allen geläufigen Beobachtungen und die Feststellungen der Ärzte über Verkrümmungen, die auf gewohnheitsmäßige, schlechte Haltung beim Sitzen zurückzuführen sind, über Kurzsichtigkeit, mangelhafte Muskelentwicklung, über Beeinträchtigungen von Herz und Lunge sollten uns nachdenklich stimmen und die Frage nach Mitteln gegen diese Schädigungen nicht zur Ruhe kommen lassen. Ich bin nun keineswegs einer von den Schwarzsehern, die da meinen, mit unserer

Jugend gehe es körperlich rettungslos bergab, sie sei verzärtelt durch und durch, nein, das glaube ich gar nicht, aber ich meine, man kann und muß noch mehr dazu tun, unseren heranwachsenden Generationen Kraft, Frische und Gesundheit zu erhalten und Schädigungen, die der Unterricht nun einmal mit sich bringt, noch systematischer entgegenzuarbeiten. Gegen Einflüsse aber, die zwar langsam, aber sicher wirken, kann man nur solche Mittel mit Nutzen verwenden, deren Kraft durch stete Anwendung wächst. Gegen üble Gewohnheiten hilft nur Gewöhnung an Besseres. Gegen schlechte Haltung und gewohnheitsmäßiges oberflächliches Atmen hilft nur dauernde Übung in straffer Haltung, Muskelspannung und der Zwang zu tiefem, lungenweitendem Atmen. Gegen die Gewohnheit werde die Gewöhnung unser Bundesgenosse. Reichen nun unsere Turnstunden — manch einem sind drei schon zuviel —, unsere Spiele und der Sport zu solcher Gewöhnung aus? Ich glaube — nein! Zwar sind diese Arten der Körperpflege höchst segensvoll, aber sie nehmen in zu verschiedenen Formen, in zu reicher und schneller Abwechslung, oder zu einseitig die Muskeln in Anspruch, als daß sie allein imstande wären, straffe, aufrechte Haltung als Gegengewicht gegen die schädlichen Folgen des langen Sitzens zur Gewohnheit zu machen. Das werden nur solche Übungen vermögen, die in engerem Rahmen abwechslungsreich, systematisch und dauernd darauf hinarbeiten, unsere Jungen aufzurichten, ihnen den Brustkasten zu weiten, die Glieder zu strecken, die das Sitzen planvoll unterbrechen und alle Gliedmaßen gleichmäßig zur Arbeit zwingen.

Einige Lehrer unserer Anstalt hatten in den unteren Klassen bereits allerlei kleine Freiübungen zu Beginn und zum Schluß der Stunden, zuweilen auch, wenn die kleine Gesellschaft besonders scharf im Unterricht herangenommen war, mitten in der Stunde machen lassen — da kam im Sommer 1907 aus dem Ministerium die Anregung, mit allen Klassen im Anschluß an die Pausen etwa 5—10 Minuten Freiübungen nach einem bestimmten Plane vorzunehmen. Diese Freiübungen sollten an den Tagen stattfinden, an denen für die betreffende Klasse kein Turnen angesetzt war. Grundsätzlich sollte im Freien geübt werden, verbot das Wetter den Aufenthalt draußen, so sollte, wenn möglich, in den Klassen bei geöffneten Fenstern geübt werden. Es wurde eine ganze Reihe von Übungen empfohlen, die alle darauf hinausliefen, die Körper zu recken, die Glieder geschmeidig zu machen, tiefes Durchatmen zu erzwingen. Den Anstalten, die diese Versuche anstellen sollten, blieb es überlassen, den Übungsplan noch weiter auszubauen.

Ich kann nicht leugnen, daß ich vorerst, als ich den Erlaß las, die gegen die Neuerung sprechenden Bedenken wesentlich lebhafter empfand als die zu erwartenden Vorteile. Und so ist es den meisten Kollegen ergangen, wie eine alsbald berufene Konferenz ergab. Wir fürchteten, daß den Schulstunden zuviel Zeit genommen würde, daß die Schüler müde und zerstreut — wir kannten das ja von den Turnstunden her — in den Unterricht kommen würden, daß die Kommandos auf dem Schulhof stören könnten. Sollten nicht auch die Schüler, die nach den Übungen in das schon unterrichtsstille Schulhaus fluteten, die Ruhe stören? Und ganz arge Skeptiker meinten, solche Neuerungen sähen ja ganz schön aus, in ihrem Gefolge tauchten aber schließlich Mißstände auf, die sich von vornherein gar nicht übersehen ließen. Und dann — ob die ganze Unternehmung

greifbaren Nutzen schaffen würde, sei doch immerhin recht zweifelhaft. Kurz und gut, die Theorie möchte ja ganz schön sein, aber die Praxis werde schließlich doch zeigen, daß usw. . . . So die anfängliche Stimmung, vielleicht die Normalstimmung an allen mit dem Versuch beauftragten Anstalten.

Aber bei näherer Erörterung des Für und Wider wandelte sich der Skeptizismus allmählich, es meldete sich eine große Zahl besonders jüngerer Lehrer zur Leitung der Übungen, ich selbst wollte es mit den Primen versuchen. Die Turnlehrer fungierten als Sachvertsändige, Lehrmeister und Ratgeber, ein Übungsplan und ein „Pausen"-Stundenplan wurden entworfen, und alsbald beugten die Klassen die Knie, streckten die Arme, drehten die Köpfe und hoben die Fersen, sie schwebten im Dauerlauf mit gehobenen Armen oder herausgedrückter Brust und rückwärts gebeugtem Nacken über den Schulhof, tiefatmend mit geschlossenem Mund. Die prophezeiten Mißstände aber blieben aus, und mit ihnen auch die Klagen. So haben wir zwei Jahre geübt, wie wir meinen, zum Nutzen unserer Jungen.

Unsere Erfahrungen lassen sich etwa folgendermaßen zusammenfassen: Die vielfach beobachtete Ermüdung nach den zwischen die wissenschaftlichen Stunden gelegten Turnstunden und die daraus folgende geistige Schlaffheit ist nach den Freiübungen nicht eingetreten. Vielmehr sind die Schüler, große wie kleine, wenn sie bei den Übungen wirklich stramm herangenommen waren, mit größerer Frische und Spannkraft in den Unterricht gekommen, so daß der Zeitverlust durch regere Geistesarbeit eingebracht wurde, daß in den Stunden ein festeres Voran zu spüren war. Unerläßliche Voraussetzung ist allerdings, daß der Lehrer die Übungen auf das exakteste kommandiert, keine Schlaffheit durchgehen läßt, daß die Jungen in den wenigen Minuten ihre Muskeln tatsächlich stark und mit allen Kräften anspannen. Es muß so sein, als ob der Lehrer seine Schüler an unsichtbaren Fäden zöge, als ob seine Kraftspannung die Jungen in einem Banne hielte. Diesen Bann wollen die Jungen fühlen, sie wollen stark werden. Man nehme ihren Willen in Zucht, man appelliere an ihn, an diesen Willen, denn von dem Maße der Willenskraft, das sie in die Übungen hineinlegen, hängt der Erfolg ab, werden die Muskeln entwickelt. Nach solchem energischen Üben fühlen die Schüler sich wohl, sie sind gehobener Stimmung ob der strammen Haltung, sie renommieren sogar, bei ihrer Klasse ginge es strammer her und besser als bei einer anderen — eine höchst brauchbare Renommage. Daß es auch Faule und Schlappe gibt, das hat die Natur nun einmal so eingerichtet, man stellt diese Drückeberger mit großem Nutzen vor die Front, sichtbarlich allem Volk.

Ein weiteres Erfordernis ist, daß man die Übungen um des Wetters willen so wenig wie möglich aussetze, kräftige Bewegung schützt am besten gegen Erkältung, und die Übungen kann man dem Wind und der Temperatur anpassen. Ist's zu schlecht draußen, so übe man mit den kleineren und mittleren Schülern getrost in den Klassen bei geöffneten Fenstern, für die größeren steht die Turnhalle zur Verfügung; aus aller Verlegenheit kommt man dort, wo eine Wandelhalle vorhanden ist.

Die Zeit des wirklichen Übens braucht 5 Minuten nicht zu übersteigen. Es läßt sich leicht so einrichten, daß in einer Woche nicht zweimal demselben Fach

die Übungszeit abgenommen wird, auch muß, wenn irgend möglich, der Übungsleiter die anschließende Stunde geben —, und die Leitung sollte für eine Klasse in ein und derselben Hand liegen. Bei uns wurde nie ein Lehrer herangezogen, der sich nicht selbst gemeldet hatte, von größtem Vorteil war es, wenn er die Übungen mustergültig vormachen konnte. Wurde in den Klassenräumen geübt, so traten die Schüler auf die Sitze der Bänke, zu kräftigen Arm- und Nackenübungen fand sich immer ausreichender Platz. In den untersten Klassen wurden die Übungen gelegentlich mitten in die Stunde gelegt.

Einige Herren wollen durch Brustmessungen festgestellt haben, daß der Brustumfang nach einjähriger Übungszeit sich in höherem Maße erweitert habe, als das Wachstum ohne Übungen mit sich bringt. Jedenfalls wird es nützlich sein, Größen- und Brustumfangsmessungen, etwa halbjährlich in den Klassen vorzunehmen und darüber Listen zu führen. Am bequemsten wird dazu das Klassenbuch benutzt. Außer dem statistischen Wert bieten solche Messungen auch noch für die Schüler einen Anreiz, sich bei den Übungen nach Kräften auszugeben, denn „wer will nicht gern eine gute Körperkonduite haben?“

Ich kann mich, ohne dem Optimismus zu verfallen, dahin zusammenfassen, daß weder die freie Bewegung der Schüler in den Pausen verkürzt ist, noch der Unterricht oder die Ruhe im Schulhause geschädigt sind. Es ist vielmehr mit Sicherheit beobachtet, daß die Straffheit des Körpers sich wohltuend auch in größerer Geistesenergie äußert, daß Lehrern und Schülern Blick und Interesse für gesunde, straffe Haltung geschärft werden, ein Interesse, daß auch in den Stunden wirksam bleibt, und daß mit der Zeit den schädlichen Einflüssen des langen Sitzens mit Erfolg entgegengearbeitet wird.

Die Konferenz hat sich daher nach den Erfahrungen einer fast zweijährigen Übungszeit für die dauernde Beibehaltung der Übungen einstimmig ausgesprochen.

Wie man an den Anstalten, an denen die Kurzstunden bereits eingeführt sind, also insbesondere in großen Städten, die Übungen am praktischsten verteilt, das entzieht sich zur Zeit noch meiner Beurteilung. Ich glaube aber, daß man ohne Beeinträchtigung der Freiheit der Schüler wöchentlich drei von den längeren Pausen um 5 Minuten wird kürzen können. Da, wo Kurzstunden eingeführt sind, stehen auch mehr Pausen zur Verfügung, und die Pausen pflegen länger zu sein als da, wo nur vier oder fünf Vormittagsstunden erteilt werden. Hat man sich erst von dem Wert der Freiübungen überzeugt, so wird die Praxis überall Mittel und Wege finden, sie zum Segen unserer Schüler durchzuführen.

Hameln. Eberhard Erythropel.

II. Programmabhandlungen Ostern 1909.

Mathematik und Naturwissenschaften. (Nachtrag.)

Wer sich über die Anwendung des graphischen Verfahrens im mathematischen Unterricht gut orientieren will, ohne das beste Werk über diesen Gegenstand, dasjenige von Lesser, zu Rate zu ziehen, findet in der Abhandlung von **J. Schröder** (Oberrealschule v. d. Holstentore, Progr.-No. 983) neben recht überzeugenden Ausführungen über den Wert des graphischen Verfahrens eine Reihe vollständig durchgeführter Musterbeispiele, die sich auf die Auflösung von Gleichungen mit einer und mit zwei Unbekannten, die Logarithmen-, Zinseszins- und Rentenrechnung sowie auf die Lösung astronomischer Aufgaben erstrecken. Für die Feststellung des Wertes der graphischen Methode für den Unterricht wäre es erwünscht, wenn bei derartigen Beiträgen stets darauf hingewiesen würde (wie es hier an einigen Stellen auch geschieht), daß dieses Verfahren nur in begrenztem Rahmen anwendbar bleibt, also die numerische Rechnung keineswegs ersetzen kann. Ebenfalls für württembergische Oberrealschulen zusammengestellt ist die Sammlung von Beispielen zur Differential- und Integralrechnung aus dem Gebiete der Physik von **Beischer** (Oberrealschule zu Ravensburg. Progr.-No. 813).

E. Gscheidlen (Realgymnasium und Realschule, Lessingschule, zu Mannheim. Progr.-No. 847) entwickelt in seiner sehr lesenswerten Abhandlung (Der Handfertigkeitsunterricht an den höheren Schulen und sein Zusammenhang mit den naturwissenschaftlichen Schülerübungen) einen Plan, nach welchem Handfertigkeitsunterricht und praktische Schülerübungen zu einem organischen Ganzen, gewissermaßen zu einer Arbeitsschule vereinigt sind, die neben der Lernschule bestehend, in sich selbst geschlossen, alle Schüler von Sexta bis Oberprima in wöchentlich mindestens zwei Stunden aufnehmen soll. Der Sexta weist er Tonformen, der Quinta Papparbeiten, der Quarta und Untertertia Holzarbeiten, der Obertertia Metallarbeiten zu, während den beiden Primen das physikalische und chemische Praktikum mit qualitativen und quantitativen Untersuchungen zufällt. Zwischen diese beiden Kurse

schiebt er in den beiden Sekunden mechanische Arbeiten in Dienst der Physik ein, also der Hauptsache nach die Anfertigung von physikalischen Apparaten, die durch Wasser, Dampf oder elektrische Energie leicht in Tätigkeit gesetzt werden können. Der Plan ist gut und in seinen einzelnen Teilen an der Mannheimer Anstalt erprobt. Bedenklich erscheint nur der lose Zusammenhang mit dem Lernunterricht, ein Übelstand, der sich aber vermeiden läßt. Auch müssen nicht unbedingt die einzelnen Lehrgegenstände auf die bestimmten Klassen beschränkt werden. Es ist sehr wohl möglich, daß Schüler ihrer ganzen Veranlagung und Neigung nach ihre in einer Klasse begonnenen Arbeiten fortsetzen. Mit dieser Einschränkung verdient der Lehrplanentwurf, der von dem Verfasser in längeren vortrefflichen Ausführungen begründet wird, weitgehende Beachtung.

Gleichsam als Fortsetzung dieser Arbeit könnte diejenige von **F. Dannmeyer** (Realschule zu Hamm, Hamburg. Progr.-No. 994), erscheinen, der eine auf Grund längerer Erfahrungen ausgebildete Methodik für den von Gscheidlen empfohlenen mechanischen Kursus, bringt, den er aber in besserer Bezeichnung Geschicklichkeitsunterricht im Anschluß an die Physik benennt. Die Arbeiten, welche Dannmeyer empfiehlt, sind leichter auszuführen, aber doch ebenso instruktiv. Auf Zustimmung kann der Verfasser rechnen, wenn er durch seinen Handfertigkeitsunterricht nicht auf ein Handwerk vorbereiten, sondern den Schülern nur das ihrem Können entsprechende Maß von Geschicklichkeit mit auf den Lebensweg geben, dabei auch solche Handfertigkeit pflegen will, welche mit intensivster geistiger Arbeit verbunden ist.

Unter dem Titel Stoff und Kraft führt **J. Weiss** (Oberrealschule zu Freiburg i. Br. Progr.-No. 838) von dem modernen einheitlichen Standpunkte aus in die neuere Theorie der Ätherphysik, die Molekular- und die Jonentheorie ein, deren Ergebnisse in der Tat geeignet sind, die in dem menschlichen Bewußtsein lebendige Anschauung von der Wesenseinheit der Natur fast als eine experimentell gesicherte Tatsache erscheinen zu lassen. Die klar und anschaulich geschriebene Arbeit, die anscheinend aus einem vor Fachleuten gehaltenen Vortrage hervorgeangen ist, übersteigt etwas das Fassungsvermögen der Primaner, ist aber zur Orientierung gut geeignet.

Davon ausgehend, daß optische Instrumente wie Zeissfeldstecher, Projektionsapparate und Kamera immer mehr Verständnis für dioptrische Erscheinungen erheischen, die in den Lehrbüchern enthaltene Lehre von den „unendlich dünnen Linsen" aber viele nicht befriedigt, entwickelt **H. Cranz** (Eberhard-Ludwigs-Gymnasium zu Stuttgart. Progr.-No. 803) in gründlicher Darstellung, aber doch elementar, die Theorie der Linsensysteme und der dioptrischen Instrumente. Die Ableitungen halten sich in solchem Rahmen, daß sie auch Gymnasiasten vorgeführt werden können. Auch die Fehler der Linsensysteme, wie objektive und subjektive Achromasie, die sphärische Abberation, der Astigmatismus, Bildwölbung und Bildebnung, Verzerrung und Orthoskopie sind anschaulich erklärt, auch sind einige planimetrische Übungsaufgaben über Linsen und Linsensysteme eingeschaltet.

Unter der Bezeichnung: Kleine geometrische Untersuchungen behandelt **A. Holtze** (Domgymnasium zu Naumburg a. S.) folgende Gegenstände:

1. Über Dreiecke, die einem gegebenen Dreieck umbeschrieben werden können. 2. Über die möglichen Hauptlagen dreier Kreise in der Ebene zueinander. 3. Zerlegung eines n-seitigen Prismas in n-seitige und dreiseitige Pyramiden. 4. Zwei planimetrische Beispiele zur Wahrscheinlichkeitsrechnung. 5. Ein Kreis gesucht, der die Seiten eines Dreiecks in Sehnen von vorgeschriebener Länge schneidet. Da sich bei der Lösung dieser Aufgaben, die auf dem Gebiete der Schulmathematik liegen, eine Fülle bemerkenswerter Beziehungen ergeben, verlohnt sich deren Behandlung auch am Gymnasium.

E. Brocke (Gymnasium zu Zabern. Progr.-No. 715) will der „unter so günstigen Auspizien begonnenen Reformbewegung", nach der Ernüchterung, die durch die Erkenntnis ihrer Mängel eingetreten sei, einen ganz neuen Anstoß geben und sie vor der bevorstehenden Stockung bewahren, indem er der Arithmetik das Quantitätsprinzip zugrunde legt, wie er in einer früheren Arbeit für die Geometrie das Symmetrieprinzip als richtunggebend empfohlen hatte. Unter dem Quantitätsprinzip versteht der Verfasser das Prinzip der Benutzung der Beziehungen zwischen Mengen und Zahlen, auf das in anderem Zusammenhange auch schon Max Simon hingewiesen hat. Die recht weitläufigen Ausführungen treten ziemlich anspruchsvoll auf, ohne überzeugend zu wirken.

Berlin. J. Norrenberg.

III. Bücherbesprechungen.

Jünemann, Franz, Kantiana. Vier Aufsätze zur Kantforschung und Kantkritik, nebst einem Anhange. Leipzig 1909. E. Demme. 97 S. gr. 8°. 2,20 M.

Das Büchlein enthält 4 Aufsätze: Kant als Dichter; Kant und der Buchhandel; Der problematische Wert des Kantischen Idealismus; Kants Tod, seine letzten Worte und sein Begräbnis: Anhang: Die Kantgesellschaft. Die historische Arbeit ist in allen gleich gut und gediegen, eine Fülle von Anmerkungen gibt uns die Quellen der Darstellung an. Der Dichter Kant wird doch überschätzt, wenn Verfasser meint, er hätte als Autor eines kleinen Gedichtes Goethe angesehen, wenn er nicht gewußt, daß es Kant ist (S. 8). Außerdem vermisse ich eine innerlichere Betrachtung von Kants Begabung für das „Schauen", die Grundwurzel alles Dichtens! Es lassen sich da weite Zusammenhänge aufdecken — Kant beginnt seine Arbeiten mit Problemen des Raumes, auch seine Kritik fängt mit ihnen an usw.

Das ist aber auch fast die einzige Ausstellung, die ich an der klaren und interessanten Schrift machen möchte! Vor allem ist der prinzipelle Standpunkt des Verfassers durchaus zu billigen, und die in großen Zügen angedeutete Kritik an Kant trifft das Richtige (S. 57). Ich habe selbst an vielen Stellen meiner Schriften (z. B. in meinem Buch über „Eduard von Hartmann", Frommann 1909) energisch einen transzendentalen Realismus verfochten, auf den offenbar auch Jünemann zusteuert. So erwarte ich mit Freude das Erscheinen des angekündigten Buches von Jünemann: Der philosophische Idealismus usw.: Wir können tüchtige Arbeit nach dieser Seite brauchen!

Hamburg. O. Braun.

Finckh, Theodor, Lehrbuch der Philosophischen Propädeutik. Heidelberg 1909. Carl Winters Universitätsbuchhandlung. 132 S. 8°. 1,80 M.

Seit dem Jahre 1903 ist die den württembergischen höheren Lehranstalten für die philosophische Propädeutik zugewiesene wöchentliche Stundenzahl auf zwei erhöht worden, eine Maßregel, welche einen gründlicheren Betrieb der der

Schule zufallenden philosophischen Disziplinen ermöglicht. Als Ziel dieses Unterrichts bezeichnet der an einer württembergischen Oberrealschule wirkende Verfasser des vorliegenden Buches mit Recht, daß man in den Primanern vor ihrem Abgange auf die Hochschule ein Verständnis für einheitliche Auffassung von Wissenschaft, Welt und Leben anregen solle. In den Mittelpunkt solle man dabei die empirische Psychologie stellen, dann sei die wenig formalistisch zu behandelnde Logik und Wissenschaftslehre zu betreiben, gelegentlich auch kenntnistheoretische und metaphysische Probleme zu behandeln. Auch solle man ein Verständnis dafür erwecken, daß jedes tiefere Eindringen in die Naturwissenschaften notwendig zu philosophischen Erwägungen führen müsse. Von der Darstellung der modernen Entwicklungslehre sei abzusehen, weil sie über den dem Leitfaden zu gebenden Rahmen hinausgegangen wäre. Ethik und Religionsphilosophie, Ästhetik seien gelegentlich auch herangezogen. Geschichtsphilosophische und völkerpsychologische Probleme bringe naturgemäß die Lektüre bisweilen mit sich.

Die Grenzen, welche Verfasser dem von ihm zu bearbeitenden Stoffe gezogen hat, entsprechen im ganzen den jetzt über diesen Unterrichtsgegenstand geltenden Anschauungen. Die behandelten Zweige der philosophischen Wissenschaften werden wohl imstande sein, das Denken des jugendlichen Geistes auf das Allgemeine zu richten — damit kann man wohl sehr gut den Zweck aller philosophischen Unterweisung auf unseren höheren Schulen bezeichnen. — Verfasser behandelt seinen Gegenstand in 10 Kapiteln: 1. Allgemeine Einleitung, 2. Einleitung in die Psychologie, 3. Psychophysik, 4. Erkenntnistheoretischer Anhang zur Psychophysik, 5. Metaphysischer Anhang zur Psychophysik, 6. Eigentliche Psychologie, 7. Abschluß der Psychologie, 8. Der Logik erster Teil, 9. Der Logik zweiter Teil, 10. Erkenntnistheoretischer Abschluß der philosophischen Propädeutik. — Diese Übersicht über das ganze Gebiet zeigt schon, wie Verfasser einen inneren Zusammenhang zwischen den einzelnen Teilen hergestellt hat. Wenn man die Darstellung im einzelnen prüft, so kommt man zu dem Ergebnis, daß sie leicht faßlich und verständlich und für den Schüler der oberen Klassen unserer höheren Lehranstalten recht geeignet ist. Man lese nur einmal das Kapitel über die Psychophysik, das doch eigentlich schon einen etwas schwierigeren Stoff behandelt. Man wird sich leicht davon überzeugen, daß die Darstellung des Verfassers für den jugendlichen Geist wohl geeignet ist. Der Zusammenhang zwischen dem Physischen und Psychischen ist in leicht faßlicher Weise dargestellt. Jedenfalls besitzt Verfasser die Gabe einer leichten Behandlung der einschlägigen Probleme.

So gewinnt der gereiftere Schüler einen Einblick in den Zusammenhang der wichtigsten Begriffe, er lernt sein eigenes Seelenleben mit all den Faktoren, aus denen es sich zusammensetzt, kennen. Ganz besonders geeignet erscheint uns das inhaltreiche Buch für Realanstalten — allerdings nur da, wo, wie in Württemberg, eine genügend Stundenzahl für diesen anregenden Unterricht zur Verfügung steht. Bemerken möchten wir schließlich noch, daß die fremdsprachlichen Kunstausdrücke sämtlich eingehend erklärt sind, was wohl eben mit Rücksicht auf die Realanstalten geschehen ist.

Köslin. R. Jonas.

Rein, W., Grundlagen der Pädagogik und Didaktik. (Wissenschaft und Bildung. Einzeldarstellungen aus allen Gebieten des Wissens, herausgeg. v. Paul Herre.) Leipzig 1909. Quelle u. Meyer. 140 S. kl. 8°. geb. 1,20 M.

Das kleine Buch ist sehr geeignet, um auf kurzem Wege in die Gedanken einzuführen, die der Verfasser in einer Reihe wohlbekannter größerer Werke weit ausführlicher entwickelt hat. Sowohl aus der „Ethik" wie der „Pädagogik in systematischer Darstellung" und den bestimmteren Arbeiten zur Didaktik ist der Niederschlag hier zu finden. Will der Verf. nach dem Vorwort „nur auf besonders wertvolle und beachtenswerte Stücke des großen Gebietes mit einem gewissen Nachdruck hinweisen," so kann man Geschlossenheit des Zusammenhangs doch nicht vermissen. Von der Unterscheidung zwischen Bildungsidealen und dem Erziehungsziel, von den das letztere bestimmenden, bleibenden und absoluten Normen geht der Weg über die Darlegung der sittlichen Ideen und der allgemeinen Theorie des Erziehungsprozesses zur tatsächlichen wie wünschenswerten Organisation des Bildungswesens, und die wichtigsten Gesichtspunkte für Aufstellung der Lehrpläne sowie für das persönliche Lehrverfahren werden angefügt. Eine zusammenfassende Kritik der Gegenwart beschließt das inhaltreiche Bändchen.

Rein verlangt und erstrebt vor allem eine klare begriffliche Erfassung, und die Gewinnung einer fest umschriebenen Überzeugung inmitten der „Verworrenheit widerstreitender Ansichten" dünkt ihm gerade in der Gegenwart unerläßlich. Der Verachtung alter Werte und dem Suchen und Aufstellen möglichst neuer, sei es „aus Eitelkeit, aus Neuerungssucht, aus Kraftgefühl und Schöpfungsdrang", sieht er mit begreiflichem Unmut zu, während er im ganzen doch als unerschütterlicher Optimist in Beziehung auf den sicheren Vorschritt der menschlichen Kultur sich erweist. Jener sein Unmut gilt übrigens auch allen denen, die „eine gewisse Dunkelheit der Gedankenwelt vorziehen, die sie mit Tiefe verwechseln". Die große Frage der Erziehung betrachtet Rein in ihrem unlöslichen Zusammenhang mit dem allgemeinen nationalen Leben und seinen höchsten Bedürfnissen; erst seine Stellung „in der Mitte der arbeitenden und vorwärtsringenden Welt" gibt dem Erzieher seine volle Bedeutung und Verpflichtung. Sehr entschieden wird den (wechselnden) Bildungsidealen der Zeit das Erziehungsziel als unabhängiges, auf den im ganzen unveränderlichen sittlichen Lebensnormen ruhendes gegenübergestellt; es umfaßt zugleich mit der Ausbildung eines wertvollen Innenlebens die Bestimmung des Einzelnen für das Gemeinschaftsleben.

An Herbarts Lehre von der Bedeutung der praktischen ethischen Ideen hält Rein im Grundsatz fest, doch nicht ohne erhebliche Modifikation, namentlich auch im Sinn der Berücksichtigung des konkreten und organisierten Gemeinschaftslebens. Nach seiner Formulierung reihen sich die Rechtsidee, die Idee des Wohlwollens, die Idee des sittlichen Fortschritts und die der inneren Freiheit aneinander, worauf denn auch das Rechtssystem, das Verwaltungssystem, das Kultursystem und die „beseelte Gesellschaft" beruhen. Noch bestimmter bleibt der Verfasser den psychologischen Grundanschauungen Herbarts treu, die zu widerlegen ihm bis jetzt noch von keiner Seite gelungen scheint, ebenso wie des Philosophen Auffassung vom Unterrichtsprozeß nicht preisgegeben werden soll und selbst von der Zillerschen Ausgestaltung die Grundzüge wieder zur Andeutung kommen.

Gleichwohl ist Rein weit entfernt von engherziger und schablonenhafter Regulierung des Lehrverfahrens, für welches er vielmehr dem Einzelnen viel Bewegungsfreiheit (natürlich innerhalb der Grenzen methodischer Selbstregulierung) wünscht.

Bei dem Entwurf eines Gesamtsystems der nationalen Erziehung wird nicht nur dem national Gegebenen zugleich mit dem Idealen sein Recht eingeräumt, sondern es wird auch die tatsächliche und natürliche soziale Schichtung berücksichtigt. Dem weiblichen Geschlecht wünscht Rein nicht bloß die völlige Teilnahme am Unterricht der Knaben, sondern auch innerhalb des Lehrberufs volle Gleichberechtigung der Frauen für sämtliche pädagogische Stellungen im Lande. Vom Wert unserer höheren Knabenschulen denkt der Verfasser nach wie vor gering. Sie sind ihm wesentlich bloße Lernschulen geblieben, deren Lehrpläne noch einer nationalen Durcharbeitung ermangeln, deren Sprachunterricht noch wesentlich in scholastisch-grammatischer Rückständigkeit verharrt. Daß in Wahrheit auch hier längst eine wertvolle Bewegung vorhanden ist, selbständiges pädagogisches Denken nicht fehlt, sehr viel mehr Licht und Menschlichkeit vielerorten eingezogen ist und weiteres Fortschreiten erwartet werden darf, muß hier doch betont werden — während freilich die gesamte innere Regelung von einer Stelle aus sich in dieser Sphäre schwerer vollziehen läßt, als für die Volksschulen und auch die Lehrerseminare.

Sehr recht aber hat der Verfasser wieder mit seiner Kritik der so weithin und in so maßgebenden Kreisen fortbestehenden Ablehnung einer Anerkennung der Pädagogik als berechtigter Universitätswissenschaft. (Die Parallele, die er hier mit der Nationalökonomie zieht, ist originell und treffend; dunkel hat sie auch mir schon lange vorgeschwebt.) Die üblichen Gegengründe deuten immer auf eine Art von glorreicher Ignoranz. Aber diese gehört bekanntlich zu den stärksten Mächten in der Welt, und auch sehr erleuchtete Köpfe haben ihre partielle Verfinsterung.

Rein, W., Kunst, Politik, Pädagogik. Gesammelte Aufsätze. Erster Band, Kunst. Langensalza 1910. H. Beyer u. Söhne (Beyer u. Mann). 144 S. kl. 8°. 1,20 M.

Es ist immer gewinnend, wenn ein Fachmann außer der Tüchtigkeit auf seinem Hauptgebiete sich als guter Kenner oder als Könnender auch auf einem schönen Felde von allgemeinerem Bildungswert erweist, ein Chirurg in der Musik, ein Mathematiker in der Malerei, ein Techniker in der schönen Literatur. Und dergleichen ist durchaus nicht unerhört. Vielleicht steht es dem Pädagogen besonders gut an, wenn er nicht bloß normieren will, sondern irgendwo auch treulich beschauen, glücklich genießen und bescheiden sich üben. Und namentlich, wenn er einen recht weiten persönlichen Gesichtskreis bewährt. Professor Rein stellt sich hier seiner Leserschaft mit einer Reihe von Aufsätzen über Kunst vor, und daß ihm auf diesem Gebiete selbständiger Blick, freudiges Interesse und die Fähigkeit kritischen Urteils nicht fehlt, sieht man bald, wenn man es nicht ohnehin schon wußte. Von den vierzehn (aus den letzten Jahrzehnten stammenden und hier vereinigten) Aufsätzen wird man den besonders ausführlichen über den Maler H. Wislicenus von Anfang bis zu Ende mit Interesse lesen, aber auch was über das bürgerliche Wohnhaus (in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) gesagt ist, oder über die

Nikolaikirche zu Eisenach, über Klingers „Christus im Olymp" und über manche andere Themata, liest sich gut. „Gegen die Großstadt", wie die eine der Überschriften lautet, ließe sich noch mehr Schlimmes sagen als der Verfasser ausführt. Es ist nicht bloß das, was sich da an Nichtsnutzigkeit zusammenfindet und sich gegenseitig fördert, oder was an vertieftem Elend hinter der stolzen Außenseite sich birgt, sondern auch die gegenseitige Erkältung der Menschen in ihrem Fühlen, die leise ständige Befeindung, die erstarrende innere Stilisierung und die öde Nivellierung, worüber man da zu klagen hat: alles in allem viel heimlicher Seelentod inmitten alles anscheinend so besonders voll schäumenden Lebens. Mehrere der Aufsätze haben es übrigens doch mit Kunst und Pädagogik zugleich zu tun, besonders der ausführliche über den Zeichenunterricht an Gymnasien, dem dort eine ganz andere Rolle gewünscht wird als er sie besitzt (der Aufsatz ist allerdings schon 1889 geschrieben), und von dessen Erhöhung schöne Wirkungen erwartet werden. Fast alle Kunstfreunde hegen, wenn sie auf unsere allgemeinen Bildungsanstalten herüberblicken, ähnliche Hoffnungen. Manche erwarten bekanntlich sogar einen Ersatz versagender ethischer Kräftebildung durch das Ästhetische. Daß zu diesen ein Pädagog und Ethiker wie Rein nicht gehört, versteht sich von selbst.

Eggert-Windegg, Walther, Arme und Reiche. Soziale Geschichten. Frei bearbeitete deutsche Ausgabe der *Mémoires d'un petit homme* des Paul Renaudin. München 1910. C. H. Beck (Osk. Beck). 176 S. 8°. kart. 2,80 M.

Mit höheren Schulen, denen doch die Monatschrift dienen will, hat dieses Buch unmittelbar nichts zu tun, weder mit deren Einrichtungen noch mit dem Schulleben und noch weniger mit dem Unterricht. Aber ich fühle, nachdem ich es gelesen, das Bedürfnis, es an dieser Stelle bekannt zu machen, aus zwei Gründen. Erstens wird es eine ganz vorzügliche Lektüre abgeben für reifere Knaben und auch angehende Jünglinge; es ist als Erzählung unterhaltend genug, ja oft „amüsant", es erweitert den Gesichtskreis für menschliche Verhältnisse und Beziehungen, es lehrt sozial empfinden und denken, und zwar das alles mit sehr natürlichen Mitteln. Wie der Verfasser sich zu dem französischen Originalbuch gestellt hat, in welcher Weise er es — nicht zu übersetzen, sondern umarbeitend zu verdeutschen gesucht hat, darüber gibt er im Vorwort Auskunft. Man wird diese Übertragung aus einer nationalen Lebenssphäre in eine andere vielleicht nicht überall ganz gelungen nennen; aber dem Wert der Lektüre im ganzen kann das keinen Eintrag tun. Das Buch verdient in alle Schülerbibliotheken eingestellt zu werden. Zweitens aber empfehle ich es zur Lektüre auch den Lehrern, nicht nur weil sie manches daraus zu gelegentlichen sozialen Anregungen im Unterricht oder im sonstigen Verkehr mit den Schülern benutzen können, sondern auch weil es hilft, das innere Leben der früheren Jugend zu verstehen, das man zwar vielleicht längst genug zu kennen glaubt, in Wahrheit aber sein ganzes Leben lang studieren kann — und studieren muß, wenn man dem Lehrerberuf recht genügen will. —

Glück, Martin, Schwachbeanlagte Kinder. Gedanken und Vorschläge zu ihrer Unterweisung und Erziehung mit besonderer Berücksichtigung großstädtischer Verhältnisse. Stuttgart 1910. Ferdinand Enke. VIII u. 118 S. gr. 8°. 2,40 M.

Auch dieses Buch ist mir, als ich es las, so wertvoll erschienen, daß ich mir

erlaube, es hier in der Monatschrift dringend zur Anschaffung für die Lehrerbibliotheken zu empfehlen. Sein unmittelbarer Zweck ist zwar der Nachweis, daß für schwachbeanlagte Kinder am besten durch Erziehungsheime besonderer Art gesorgt werde. Aber die nähere Kennzeichnung der Schwachbegabten, deren es ja überall nicht ganz wenige gibt und deren bestimmter psychologischer Erkenntnis sich Eltern noch mehr als Lehrer leicht verschließen, ist hier so sorgfältig, daß ich von keiner anderen Darstellung aus diesem Gebiete ähnlich klärende Wirkung erwarte. Mangelhafte Einsicht und mangelnde Gerechtigkeit gehen nahe miteinander. Und wer will seiner Schülerschaft gegenüber ungerecht sein?

Berlin. W. Münch.

Kleinschmidt, Max, Grammatik und Wissenschaft. Eine psychiatrische Studie. Hannover 1908. Dr. Max Jänecke, Verlagsbuchhandlung. 60 S. Text u. 12 S. Anmerkungen. 8°. 1,50 M.

Diese Schrift schließt mit den Worten: „Binnen Jahresfrist wird an deutschen Schulen kein Unterricht im pathologischen Denken mehr erteilt werden." Über dieses pathologische Denken, im Gegensatz zum „gesunden" Denken spricht Kleinschmidt S. 9. Ich führe die Stelle ausführlich an, um eine Probe von der Schreibweise Kleinschmidts zu geben, der (S. 25) sagt: „Die Schwierigkeit (der Einprägung grammatischer Regeln) wird noch erhöht durch das den Grammatikern eigentümliche saloppe Rotwälsch, das einem an wissenschaftliche Präzision gewöhnten Menschen eine Gänsehaut nach der anderen über den Rücken jagt und häufig gleich geheimnisvoll für Weise wie für Toren bleibt." Dort, Seite 9, lesen wir folgendes: „Gesundes und pathologisches Denken. Da die Intensität der Beachtung der Intensität der Empfindung proportional ist, so muß ein Element, das in n Elementen n-mal vorhanden ist, n-mal so stark auf unsere Aufmerksamkeit wirken, wie ein Element, das in n Komplexen nur einmal vorhanden ist. Allgemein wirkt also das wesentliche Element immer stärker auf unsere Aufmerksamkeit als die unwesentlichen. Vorausgesetzt also, daß unsere Aufmerksamkeit sich wirklich auf die zu erkennenden Komplexe konzentriert, so muß richtige Erkenntnis erfolgen. Steht dagegen im Brennpunkte unserer Aufmerksamkeit ein wesentlich heterogener Komplex, d. h. ein Komplex, der die wesentlichen Elemente der zu erkennenden Komplexe nicht enthält, so können wir an den übrigen nur solche Elemente beachten, die sie mit dem heterogenen Komplex gemeinsam haben, d. h. also nach Voraussetzung nur unwesentliche Elemente. (Über wesentliche und unwesentliche Elemente hat Kleinschmidt vorher geredet.) Die erste Art des Denkens, die notwendig richtige Erkenntnis bedingt, bezeichnen wir als gesundes, die zweite, die ebenso notwendig falsche Erkenntnis bedingt, als pathologisches Denken." Über die „Logik des pathologischen Denkens" kann ein geduldiger Leser in Absatz VII auf sieben Seiten noch mancherlei erfahren.

Solch „pathologisches Denken", findet Kleinschmidt, wird nun in dem grammatischen Unterrichte, wie er gegenwärtig seiner Meinung nach meist üblich ist, beträchtlich gefördert. Um diesem Unfug ein Ende zu machen, schrieb Kleinschmidt das vorliegende Heft. Es ist Anfang 1908 im Druck erschienen, so daß gegenwärtig das Jahr, welches Kleinschmidt dem Unterrichte „im pathologischen

Denken" noch bewilligte, reichlich vergangen ist. Kleinschmidts Prophezeiung ist aber, soweit ich sehe, nicht in Erfüllung gegangen, und „die Bedörden haben (was Kleinschmidt für „ausgeschlossen" hielt) die Fortsetzung dieses Unterrichtes gestattet," trotzdem Kleinschmidt nachdrücklich betont, daß „der bloße Zweifel, daß die maßgebenden Stellen auch nur einen Augenblick zwischen sachlichen und persönlichen Erwägungen schwanken könnten (wie Personen, die „an der Erhaltung der bestehenden Verhältnisse finanziell interessiert sind'), eine schwere Beleidigung für sie bedeuten würde". Und dabei hatte Kleinschmidt doch in einer „Vorschule der Dialektik" ganz ausführlich alle Erwiderungen von vornherein widerlegt und ferner ausdrücklich erklärt: „Sollten diese Elemente (hilflose geistige Krüppel, die aus bloßer Angst oder aus materiellem Interesse sich an die Partei klammern, die ihnen gerade die einflußreichste und wichtigste dünkt, diese unsicheren Kantonisten und Mitläufer des bestehenden) der Abschaffung eines als schädlich erkannten Unterrichtes denselben blinden Widerstand entgegensetzen, mit dem sie jede zweckmäßige Umbildung des Bestehenden zu vereiteln suchen, so ist es nicht ausgeschlossen, daß ich dadurch in eine Oppositionsstellung hineingedrängt werde, die mir als einem von Grund aus konservativen Menschen schon an sich zuwider ist, die mir außerdem auf Jahre hinaus die Rolle des untätigen, nörgelnden Kritikers aufzwingen würde."

Wie ist dieser Mißerfolg — oder kann von einem solchen keine Rede sein? — nur zu erklären? Ist er nur dem (passiven?) Widerstande der hilflosen geistigen Krüppel zuzuschreiben oder liegt er vielleicht in der Arbeit Kleinschmidts selbst begründet?

Auf dem Umschlage des Heftes lesen wir allerdings: „Dürfte ich Euch wohl ersuchen," sprach Kolumbus zu jenem Hofmann, „dieses Ei so auf die Spitze zu stellen, daß es nicht umfällt?" Aber mancher Leser hat doch wohl nicht dieselbe angenehme Empfindung wie Kleinschmidt, daß es nämlich endlich gelungen ist, für ein schwierig aussehendes Problem eine verblüffend einfache Lösung zu finden. Denn über das, was Kleinschmidt an die Stelle des bisherigen „Unterrichtes im pathologischen Denken" setzen möchte, ist er schweigsam, vielleicht damit nicht „die Früchte der Erkenntnis Leuten in den Schoß fallen, die nichts dazu getan haben, um sie zur Reife zu bringen". Leuten, die etwa nach diesen Früchten lüstern sein sollten, teilt Kleinschmidt mit — um seine Prioritätsrechte zu wahren — daß er in der nächsten Zeit einige Werke veröffentlichen wird, in denen Probleme, „die bis jetzt jeder Lösung spotteten", gelöst sind, „so einfach, daß man sie künftig als Abiturientenaufgaben oder gar als Dissertationsthemen (Kleinschmidt scheint der Promotion entgangen zu sein) wird verwenden können." Diese Arbeiten sind: 1. Der erklärende Beweis in der Mathematik. 2. Energetik der mnemischen Körper. 3. Mechanik des Denkens. 4. Wissenschaftliche Methode zur Erlernung fremder Sprachen. 5. Wissenschaftliche Grammatik der englischen Sprache. 6. Wissenschaftlicher Lehrgang der englischen Sprache. — 4, 5 und 6 sollten im Oktober 1908 erscheinen. Außer 5 sind sie, wie es scheint, ausgeblieben, auch 6, welches sich am 24. 4. 1909 nach Angabe des Verlegers „unter der Presse befand" und jedenfalls „im nächsten Monate zur Ausgabe gelangen sollte".*) Ver-

*) Inzwischen erschienen. Zwischen Abfassung und Drucklegung dieser Zeilen liegt eine längere Frist.

mutlich ist Kleinschmidt auf mancherlei schwierige Punkte gestoßen, die sich nicht so hastig erledigen ließen. Meint doch selbst Sweet: „*Practical teachers, who generelly confine themselves to one book and one method, are often hardly able to realize how unsettled grammar still is. — Even in the more beaten tracks I have found many obstacles and difficulties which it has cost me years (years!) of hard thought to conquer — often only partially.*“ Und Krüger, dem Kleinschmidt übrigens wohlwollend das Zeugnis erteilt, daß er „ein fleißiger, gewissenhafter und relativ selbständiger Arbeiter“ sei, sagt: „daß jede solche Formulierung (auf grammatikalischem Gebiete) eine Arbeit darstellt, gleichwertig mit der Lösung einer schwierigen mathematischen Aufgabe.“ Derselbe Krüger hat übrigens schon 1906 das klar ausgesprochen, worüber Kleinschmidt sich so ausführlich äußert: „Eine Grammatik, welche nicht Klarheit des Denkens und Sicherheit des Wissens durchgängig erstrebt, ist wertlos, ja schädlich. Diesen Forderungen in einer Schulgrammatik nachzukommen ist ungleich schwerer, als wenn man sich an seine Fachgenossen wendet. Hier darf man sprechen: „*A bon entendeur peu de paroles*, und darf um der Kürze willen zuweilen fünf gerade sein lassen. Aber dort heißt es, jedem Mißverständnis vorbeugen und dem jugendlichen Gehirn die schwere Aufgabe nicht noch schwerer zu machen. Darum ist eine gute Schulgrammatik eine wissenschaftliche Tat, mindestens so gut wie eine andere.“ Und: „Obwohl der Grammatiker mit als erster zu zeigen hat, daß er Denker ist, und auf Sauberkeit nicht bloß im Denken, sondern auch im Ausdruck des Gedachten halten soll, schleppen sich doch durch unsere Grammatiken, wie eine ewige Krankheit, Bezeichnungen, welche nicht nur nichtssagend sind, sondern einfach neben die Sache hauen und mit dem Namen nur falsche Begriffe in den Köpfen der Lernenden erzeugen.“

So konnte Krüger schreiben, der seine Qualifikation zum Richter auf diesem Gebiete längst erwiesen hatte. Kleinschmidt hat das bisher nicht getan, auch nicht in dem einzigen Kapitel seines Buches, welches einige Aufmerksamkeit verdient, VII, Beispiele. Hier hätte Kleinschmidt zeigen können, was er zu bieten hat, wie er eine Regel formulieren würde. Statt dessen kritisiert er, manchmal mit Geschick, Regeln, die er in Grammatiken gefunden hat. Wäre er dabei wenigstens systematisch und eingehend verfahren! Das ist aber nicht der Fall; nur fünf Seiten hat Kleinschmidt für diese Kritik über. Er meint: „Wem es Vergnügen macht, Belege für gelehrte Gedankenlosigkeiten zu sammeln, findet in beliebigen Grammatiken übergenug.“ Das Gebiet, welches eine eingehende Behandlung verdient hätte, läßt Kleinschmidt also fast brach liegen, obwohl gerade hier mancherlei zu kritisieren und zu bessern gewesen wäre. Aber das letztere besonders scheint nicht so leicht zu sein. Damit kann ich vorläufig wohl schließen, da die Leser dieser Zeilen ebenso wie ich von dem Gegenstande wahrscheinlich genug haben, weswegen ich mich einer erfreulicheren Veröffentlichung zuwende.

Sütterlin, L., Die Lehre von der Lautbildung. Mit zahlreichen Abbildungen. Leipzig 1908. Quelle u. Meyer. 8°. VIII u. 183 S. Geb. 1,25 M. Heft 60 von: Wissenschaft und Bildung. Einzeldarstellungen aus allen Gebieten des Wissens. Herausgegeben von Privatdozent Dr. Paul Herre.

Das ist ein Buch, über welches man nicht viel Worte macht, noch weniger

eins, bei dem man allerlei „bemerkt" und kritisiert, sondern ein Werk, welches man zu verbreiten sucht, durch Empfehlung und durch Verschenken. Wenn diese Lehre von der Lautbildung in alle Hände gelangt, in die sie gehört — was der billige Preis ermöglicht — d. h. vor allem in die Hände der Lehrer an jeder Art von Schulen, so wird, wenn sich wieder der Ruf nach einer Reform der Orthographie erhebt, die Frage mit mehr Verständnis und Interesse erörtert werden, als das bisher der Fall war.

Besonders hingewiesen sei nur auf Kapitel V, 3. Die Silbe. a) Die möglichen Arten der Silbentrennung. b) Die tatsächliche Silbentrennung im Deutschen. c) Die Silbentrennung in der Schrift; und VI: Die Musteraussprache. 1. Die mundartliche Aussprache. 2. Die Einheitsaussprache.

Bielefeld. H. Hartwig.

Thomopoulos, Jacques J., Ithaka und Homer. Ein Beitrag zur homerischen Geographie und zur homerischen Frage. In drei Teilen. Erster Teil: Das homerische Ithaka. (SA. des deutschen Resumés.) Athen 1908. C. Eleutheroudakis. Deutscher, verkürzter Text, 48 S. Mit 9 Kartenskizzen. gr, 8°. 2 M. Griechischer Text 262 S.

Soviel geschäftige Federn der Ihaka-Leukas-Streit in den letzten Jahren auch in Bewegung gesetzt hat, so tief man auch mit der Fackel der Wissenschaft in alle Winkel hineinleuchtet, — noch immer ist das letzte Wort nicht gesprochen, noch immer werden die anscheinend gesicherten Ergebnisse von gestern durch unverhoffte Funde von heute wieder in Frage gestellt. Kein Wunder, wenn auch die Söhne des modernen Griechenlands, die allesamt eine philologische Ader in sich spüren, sich berufen fühlen, zur Entscheidung der Frage ihr Teil beizutragen. Nachdem vor kurzem der gelehrte Ithakesier Nikolaos Paulatos, Lehrer an der Seehandelsschule zu Vathy, in einer gediegenen, formgewandten Abhandlung alle einschlägigen Fragen unter Heranziehung reichlichen Quellenmaterials gründlich erörtert hatte, unternahm es jüngst J. Thomopoulos von Athen in einer Sonderschrift*), die den ersten Teil eines größeren Werkes bilden soll, die „restlose" Übereinstimmung der homerischen Dichtung mit der noch heute unverändert gebliebenen Örtlichkeit, insbesondere die Gleichsetzung der Odysseusinsel mit dem jetzigen Ithaka, zu erweisen. Seine Waffen entlehnt der Verfasser vorzugsweise aus der Rüstkammer philologischer Kritik: nur mangelhafte Interpretation verschuldete es nach seiner Ansicht bisher, daß man teilweise irreging und daß selbst im Lager der „Ithaker" noch gewisse Reste von Unsicherheit die reine Erkenntnis trüben. Thomopoulos gehört zu jenen Homerikern, die dem Dichter der Odyssee eine weitgehende Autopsie zuschreiben und die überzeugt sind, daß in dem großartigen epischen Gemälde alles bis auf den letzten Strich sein Abbild in der Natur Ihakas (Thiakis) finde, während man in Leukas vergeblich nach solchen Entsprechungen suche. Anzuerkennen ist, daß die Polemik sich stets in sachlichen Grenzen hält, wie denn der Name Dörpfelds, des eigentlichen Gegners, nur ein einziges Mal begegnet: dessenungeachtet weiß Thomopoulos die „Leukadisten" nicht selten geschickt ad absurdum zu führen.

*) Ἡ πατρὶς τοῦ Ὀδυσσέως, ὑπὸ Νικ. Κ. Παυλάτου, Athen 1906.

Thomopoulos geht zunächst auf die nachgerade berühmt gewordene Stelle (IX, 21 ff.) ein, in der Odysseus die Lage seines Vaterlandes dem Phaiakenkönig schildert: Ναιετάω δ' Ἰθάκην εὐδείελον usw., und übersetzt unter Zurückweisung anderweitiger Versuche, die Schwierigkeiten zu lösen, folgendermaßen:

„Ich bewohne Ihaka, das (als Insel) leicht erkennbare; in ihr ist das Gebirge Neriton, blätterschüttelnd, prächtig. Zu beiden Seiten von ihr (ἀμφί) liegen Inseln, nämlich auf der einen Seite viele ganz nahe beieinander (die Echinaden), auf der anderen Seite (τέ) Dulichion und Same (Kephallenia samt seiner südöstlichen, den Eingang des Sundes beherrschenden Halbinsel) und das waldige Zakynthos. Ithaka selbst liegt innerhalb des dortigen Meeres (welches sich von Dulichion, Same und Zakynthos zum Festland erstreckt) niedrig (d. h. nahe am Land) zu allernördlichst gegen Westen, jene aber (die vielen Inseln, die Echinaden) ebenso (τέ) (d. h. innerhalb desselben Meeres nahe am Land) fern (von Ithaka) gegen die Morgenröte und die Sonne (d. h. gegen Osten)." Ithaka liegt demnach ebenso nahe am Land (Kephallenia) gen Westen, wie die Echinaden nahe am akarnanischen Festland, gen Osten liegen. Auf diese Weise wird nach Thomopoulos die Lage der gesamten ionischen Inselwelt genau bestimmt: die Echinaden erhalten ihre entsprechende Stelle in der nordöstlichen Ecke jenes Meeres, Dulichion, Same und Zakynthos werden als westliche Nachbarn und zwar in ihrer Reihenfolge von Nord nach Süd namhaft gemacht. — Die πολλαὶ νῆσοι sind schon von Goeßler in den östlichen Inselgruppen gesucht worden, während man bisher v. 24 allgemein als appositionelle Erklärung zu νῆσοι aufgefaßt hatte. Machte nicht die Partikel τέ einige Schwierigkeiten (doch vgl. Pape, Wörterb. sub 2), so wäre alles in schönster Ordnung, und wir hätten nicht nötig, mit Hercher u. a. die „notleidende" Stelle als einen Beweis für mangelnde Autopsie des Dichters auszugeben oder sie in summarischem Verfahren — zu streichen. Thomopoulos widerlegt auch die gelegentlich der Interpretation der Stelle von Dörpfeld vorgetragene Erklärung, daß im Altertum die Richtungslinie der ionischen Inseln nicht als eine nordsüdliche, sondern als eine westöstliche aufgefaßt worden sei.

Eine orginelle Auslegung gibt Thomopoulos den vier Versen, worin Homer den Hinterhalt der dem Telemach auflauernden Freier beschreibt. Zunächst kann, so meint Thomopoulos, μεσσηγὺς Ἰθάκης Σάμοιό τε nicht wohl auf die Inseln I. und S. (bez. Kephallenia) bezogen werden, da die Gebirge der nördlichen Halbinsel Kaphellenia, in deren Nähe Asteris (heute Daskalion) zu suchen ist, nicht höher, im Gegenteil niedriger sind als diejenigen Ithakas. Mit dem Beiwort παιπαλόεσσα wird vielmehr die hochgelegene Stadt Samos (275 m über dem Meere) gekennzeichnet; somit ist auch Ἰθάκη von der Hauptstadt des odysseischen Reiches zu verstehen.

Möchte diese Erklärung den meisten akzeptabel erscheinen, so dürfte, was nun folgt, zunächst geradezu verblüffend wirken. Thomopoulos sucht nämlich ungeachtet des Zusatzes „ἔνι αὐτῇ" die λιμένες ναύλοχοι, ἀμφίδυμοι nicht auf dem eben näher beschriebenen Inselchen, sondern — auf dem gegenüberliegenden Festland von Kephallenia. Allerdings ist Asteris — Daskalion, wie Referent aus eigener Anschauung bezeugen kann, eine so winzige Erdscholle, daß kaum von einem, geschweige denn von zwei Häfen hier die Rede sein kann; noch weniger

erspäht das Auge auf dieser schildförmigen Fläche die windumrauschten Höhen, auf denen „immer dichter" und in längerer Ausdehnung gereiht (XVI, 366) die Tagwächter der Freier Ausschau zu halten hatten. Thomopoulos verlegt daher den Standort des Hinterhaltes an das Gestade des kephallenischen Festlandes, welches, wie eine Kartenskizze veranschaulicht, dort durch eine große Anzahl von Einbuchtungen zerschnitten ist: längs der Küste von Viskardo bis Kakongylos gibt es nördlich und südlich von Daskalio-Asteris eine Menge von Hafenplätzen, die durch das Kap Kakongylos dem Blick des von Süden Heranfahrenden gänzlich verdeckt und sonach vorzüglich geeignet zu einem Hinterhalt sind; über diesen Landeplätzen steigen die Berge von Erissos bis 385 m an und ermöglichen eine weite Aussicht durch den ganzen Sund bis zur elischen Küste. Thomopoulos gelangt zu der mitgeteilten Erklärung dadurch, daß er das Adjektiv ἀμφίδυμος in aktivischem Sinne faßt, „beiderseits (d. i. nördlich wie südlich) die Insel umziehend, umgebend" und daß er zu weiterer Stützung eine ähnlich lautende, offenbar Homer nachgebildete Stelle aus Apollonios Rhodios' Argonautika (v. 937ff.) heranzieht. Die daselbst erwähnten λιμένες ἀμφίδυμοι des (Halb-)Inselchens Arktonnesos liegen ebenfalls nicht auf der Insel selbst, sondern auf dem gegenüberliegenden phrygischen Festland, ὑπὲρ ὕδατος Αἰσήποιο. Übrigens hatte schon der bekannte französische Nautiker und Homerforscher Bérard angenommen, daß der Dichter der Odyssee die Buchten und Vorgebirge des nahen Kephallenia, insbesondere den Doppelhafen von Viskardo, in seine Vorstellung von Asteris verwoben habe. Durch eine leichte Veränderung des Textes, nämlich durch Vertauschung des ἔνι mit ἔπι, ließe sich diese Annahme noch weiterhin festigen (vgl. Lang, Geographie der Odyssee, S. 49). — Auf die weiteren Ausführungen des Verfassers, in denen er seine Ansicht mit den Angaben Homers über die Fahrt des Telemach in Einklang bringt, können wir uns hier nicht einlassen.

Ein drittes Kapitel widmet der Verfasser der Topographie des Phorkyshafens und seiner Umgebung. Den Hafen selbst, an dessen Strand die phäakischen Schiffer den fahrtmüden Odysseus ans Land bringen, sieht Thomopoulos in Übereinstimmung mit den meisten modernen Forschern in der heutigen Bucht von Vathy auf der Ostseite der Insel; aber auch bei dieser Untersuchung überrascht er die philologische Welt durch eine eigenartige Erklärung, wie sie ihm der Sprachschatz der heutigen griechischen Seeleute nahe gelegt hat. Während nämlich bisher ausnahmslos unter dem „Haupte des Hafens" der ins Land einspringende, innerste Teil desselben verstanden wurde, macht Thomopoulos darauf aufmerksam, daß diese Deutung schon dem grammatikalischen Wortsinn widerspreche. Κράς = κεφαλή „Haupt" bezeichnet stets den höchsten Teil eines Gegenstandes, den Gipfel eines Berges, die Krone eines Baumes, den Rand eines Bechers; das „Haupt des Hafens" ist demnach sein äußerster Teil, der Hafeneingang, wo das Meer am höchsten, bez. am tiefsten ist. Wie aber Thomopoulos mitteilt, verstehen die Seeleute heutzutage unter κεφαλὴ λιμένος oder κεφαλολίμεκον eine am Eingang des Hafens gebildete Sonderbucht, wie sie eben Vathy in der westlich sich anschließenden, kleineren Bai von Dexia besitzt. Ἐπὶ κρατὸς λιμένος „oberhalb des Hafenhauptes", d. h. der Dexiabucht aber und der darüber sich ausbreitenden Ölbaumpflanzungen findet sich noch

jetzt, 180 m über dem Meeresspiegel, eine bienenumschwärmte Stalaktitenhöhle, mit zwei kleinen Öffnungen, eine gen Norden gewandt, die andere gen Süden, die „Marmarospilia" (von σπήλαιον). Ganz originell und jedenfalls dem Wortlaut nicht widersprechend, ist nun auch die Auslegung, die Thomopoulos der Stelle XIII, 344—351 gibt: Ἀλλ' ἄγε τοι δείξω Ἰθάκης ἕδος, ὄφρα πεποίθῃς. Die Situation ist nach Thomopoulos nicht so aufzufassen, als ob hier die weitschauende Göttin ihrem Schützling von einem festen Aussichtspunkte mit einem Blick ganz Ihaka habe zeigen wollen, vielmehr forderte sie ihn mit einem ermutigenden ἄγε zu einer W a n d e r u n g über die nächstgelegene Höhe auf, von wo aus der Beschauer die markantesten Punkte leichter in das Gesamtbild einzuordnen vermochte und wo die zur Aufnahme der Schätze bestimmte Grotte selbst gelegen war. Wäre diese Grotte, wie man bisher allgemein angenommen hatte, unweit der Landungsstelle zu suchen, so würden wohl die phäakischen Gastgeschenke minder sicher aufbewahrt gewesen sein. „Komm mit mir," ruft die göttliche Führerin dem Dulder zu, „damit ich dir den Boden Ithakas zeige!" und nun beginnt sie ihre Erklärung, vom Hafen aus den Rundgang über die Höhe des heutigen Κάστρο(ν) nach der Nymphengrotte zu unternehmend, deren sehr enger, spaltenförmiger Eingang erst sichtbar wird, wenn man dicht davor steht. So hat uns — nach Thomopoulos — der Dichter eine Reihe naturgetreuer, photographieähnlicher Bilder der verschiedenen Stationen entworfen, mittels deren wir auch heute noch die charakteristischen Merkmale des ganzen Inselgeländes erkennen.

Wir haben uns lediglich referierend verhalten, sehen indes keinen Grund, an der dargelegten Erklärung zu zweifeln, zumal sie den Vorzug hat, die Handlung mit Leben und Bewegung zu erfüllen. Voraussetzung ist jedoch, daß sich die Auslegung des Ausdrucks κεφαλὴ λιμένος anderweitig bestätigen läßt; es bleibt doch immerhin auffällig, daß unter so vielen, auch griechischen Interpreten bisher niemand für die erwähnte Deutung eingetreten ist.

Thomopoulos wendet sich sodann zur Untersuchung der übrigen in der Odyssee begegnenden Örtlichkeiten auf Ithaka, bespricht die Quellen, die Lage des Eumaiosgehöftes, des Laertesgutes, die Häfen und Berghöhen, wobei überall auch etymologische Streifzüge unternommen werden mit dem ersichtlichen Endziel, Anklänge und Erinnerungen an die Vorzeit in den modernen Bezeichnungen aufzudecken. Auf diesem Gebiet dürfte der Verfasser schwerlich allgemeine Zustimmung ernten; so z. B., wenn er den allgemeinen Gattungsnamen πόρος, der ihm zufolge (S. 32) an der ersten Bai dach dem Eingang zum Vathyhafen links und der an der darüber liegenden Anhöhe haftet, mit dem Namen des Meergreises Phorkys in Zusammenhang bringt.

Ein Schlußkapitel ist der Widerlegung der „Leukadisten" gewidmet. Diese konnte summarisch ausfallen, nachdem die Identität Thiakis mit Ithaka im Vorhergehenden auch bezüglich der früher noch zweifelhaften Punkte dargetan war. Wir heben aus diesem letzten Teile nur die witzige Feststellung hervor, daß, wenn es Dörpfeld wirklich gelänge, in der Ebene von Nidri (1 km südlich vom Vlichohafen) auf Leukas einen mykenischen Palast aufzudecken, dies jedenfalls ein weiterer Beweis — g e g e n ihn und seine Leukastheorie sein würde. Eine solche Lage, meint der Verfasser mit Recht, in einer flachen, nach allen Seiten von Bergen um-

rahmten Ebene, stimmt durchaus nicht zu der Lage des odysseischen Palastes, dessen Hof in einer weitumschauenden Gegend (περισκέπτῳ ἐνὶ χώρῳ) lag. Vor dem Tor eines in der Ebene gelegenen, äußerlich noch mit einer mannshohen Burgmauer eingefaßten Hofes sitzend, konnten die Freier nicht das vom Hinterhalt zurückkehrende Schiff in den Hafen hineinfahren sehen (XVI, 343. 351), noch konnte Eumaios bei seiner Rückkehr vom Palast nach Hause, also gen Süden, dasselbe Schiff erblicken (XVI, 472), weil er ja auf seinem ganzen Heimweg dem Hafeneingang den Rücken zukehrte.

Zur Veranschaulichung des Gesagten hat der Verfasser mehrere hübsch ausgeführte Kärtchen beigegeben; Ithaka und Leukas sind nach Partsch gezeichnet, die plastischen Skizzen des Vathyhafens (S. 22 und 23) nach Erzherzog Salvators „Sommertagen auf Ithaka" und das Spezialkärtchen der Vathy- und Dexiabucht nach der von Bérard veröffentlichten Karte des französischen Marineministeriums.

Der zweite Teil des gesamten Werkes soll den Nachweis erbringen, daß auch sämtliche von Odysseus auf seiner Irrfahrt berührten Gegenden und Völkerschaften, „echte Realität" beanspruchen können, während ein dritter, abschließender Teil allgemeine Folgerungen hinsichtlich der homerischen Dichtungsweise ziehen wird. Den wesentlichsten Inhalt jedes einzelnen Teiles faßt der Verfasser zu Nutz und Frommen der deutschen Gelehrtenkreise in einem deutschgeschriebenen Auszug zusammen, dessen stilistische Mängel in Anbetracht des menschenfreundlichen Zweckes dem wackeren Forscher verziehen sein mögen. Wir möchten demungeachtet zur Lektüre eher die in nahezu klassischer Hochsprache abgefaßte griechische Originalabhandlung empfehlen, die auch mit ein paar hübschen Bildchen geziert ist.

Die angezeigte Schrift von J. Thomopoulos bringt jedenfalls, mag sie auch in Einzelheiten zum Widerspruch herausfordern, eine Fülle neuer Anregungen und rückt wichtige Punkte der Odysseeforschung in ungeahnte Beleuchtung. Sie sei der Beachtung der „Leukadisten" wie der „Ithakesier" gleicherweise empfohlen.

Hildburghausen. L. Hertel. †

Lohr, F., Das Marsfeld. Ein Gang durch die Ruinen Roms (Fortsetzung). Gymnasial-Bibliothek. Heft 49. Gütersloh 1909. C. Bertelsmann. VIII u. 106 S. 1 Taf. 8°. 1,60 M., geb. 2,20 M.

F. Lohr hatte im siebenten Hefte der Gymnasialbibliothek im Jahre 1900 einen Gang durch die Ruinen Roms begonnen und Palatin und Capitol geschildert; in einer Fortsetzung führt er jetzt durch das Marsfeld. Das späte Erscheinen des zweiten Teiles wird damit begründet (S. V), daß auf Hülsens dritten Band von Jordans Topographie gewartet worden sei. Als eine Popularisierung der betreffenden Abschnitte jenes Werkes (§ 19—22) stellt sich dieses Heft dar. Man merkt aber, daß der Verfasser selbst gesehen hat, was er beschreibt, und daß auch andere Literatur (ein Verzeichnis auf S. VII) benutzt worden ist; außerdem werden die topographischen, architektonischen und archaeologischen Auseinandersetzungen umkleidet mit dem, was antike Schriftsteller, besonders auch die in der Schule gelesenen, über jenen Teil Roms berichten. Die Beschreibungen der antiken Bauten werden so belebt durch Schilderungen antiken Lebens in und bei ihnen. Bemerkungen über das jetzige Aussehen jener Stadtteile und über modernes Treiben

in ihnen werden passend eingestreut. Das Ganze ist gut eingeteilt und anschaulich und frisch geschrieben. Das Heft ist mehr als manches andere der Bibliothek, auch Schülern zu empfehlen. — Von jener anderen Beschreibung Roms, die kürzlich ein Primaner für nötig befunden hat zu verfassen und sogar drucken zu lassen, möchte ich das gleiche nicht behaupten.

Sachlich ist kaum etwas zu bemerken. Ein Satz über das Isaeum würde etwas anders lauten, wenn L. den trefflichen Aufsatz von H. Dressel (Sitzungsber. Kgl. Akad. d. Wiss. zu Berlin 1909, 640) hätte kennen können, in dem einmal wieder gezeigt wird, was selbst für die Architektur aus einem Münzbild zu gewinnen ist. Das Verzeichnis der benutzten Stellen antiker Schriftsteller und das Namen- und Sachregister sind mit Dank zu erwähnen, ebenso der Plan. Die Abildungen sind so gut oder so schlecht, wie sie auf solchem Papier ausfallen müssen. Ein Grundriß der Ara Pacis wäre noch zu wünschen. Wenn der Verfasser aber meint (S. VI), die Abbildungen ließen sich leicht auch durch Vorführen von Diapositivbildern mit Hilfe des Skioptikon ergänzen, so urteilt er zu optimistisch. Von dem Skioptikon wird leider an sehr vielen Gymnasien noch wenig oder gar nicht Gebrauch gemacht, und doch ließe sich dieses Hilfsmittel bei geschickter Leitung ohne unnötigen Zeitaufwand vorzüglich nutzbar machen für die Kenntnis der Antike, vor allem aber für die Naturwissenschaften, für Geschichte und Geographie.

Cüstrin. C. Fredrich.

Beiträge zur Naturdenkmalpflege. Herausgegeben von H. Conwentz. Heft 3. Berlin 1909. Gebr. Borntträger. (S. 157–296 m. Abbildgn.) Lex. 8°. Subskr.-Pr. 2 M.

Seit dem Bestehen der Staatlichen Stelle für Naturdenkmalpflege sind von dem Leiter derselben, Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Conwentz, Beiträge zur Naturdenkmalpflege in zwangloser Folge veröffentlicht worden. Es liegt nunmehr das 3. Heft dieser Beiträge vor. In ihm wird über die erste Konferenz für Naturdenkmalpflege und über die Staatliche Naturdenkmalpflege in Preußen im Jahre 1908 berichtet. Diese erste Konferenz fand in Berlin am 5. Dezember 1908 statt. Besonderer Gegenstand der Beratung war die Organisation der Naturdenkmalpflege in den einzelnen Provinzen durch Vermittlung der Provinzial-, Bezirks- und Ortskomitees. Besonders betont wurde auch die Notwendigkeit der Erforschung der als Naturdenkmäler eingerichteten Schutzgebiete, die einen geeigneten Stoff zu Programmarbeiten für Oberlehrer abgeben könnten.

Der Bericht über die Staatliche Naturdenkmalpflege umfaßt die Zeit vom 1. April 1908 bis 31. März 1909. Der hier zur Verfügung stehende Raum gestattet mir nicht, eine nähere Wiedergabe des Berichtes zu bieten. Es seien daher nur die allgemein interessierenden Fälle aus dem II. Teil des Heftes angeführt.

So wurden in dem Berichtsjahre 12 neue Komitees für Naturdenkmalpflege gegründet, so daß jetzt im ganzen 21 solcher Komitees in Preußen bestehen.

Besonders erwähnenswert erscheint es mir, daß das Landwirtschaftsministerium dem Vogelschutz die größte Aufmerksamkeit zuwendet.

Einige größere Vereine, wie namentlich der vom Oberlehrer Dr. Dietrich in Hamburg gegründete Verein „Jordsand zur Begründung von Vogelfreistätten an den deutschen Küsten", haben sich praktisch in den Dienst der Sache gestellt.

Der letzte Teil des Berichtes enthält die örtlichen Maßnahmen zum Schutze der Naturdenkmäler in den einzelnen Provinzen. Der Oberpräsident von Westpreußen veröffentlichte als Vorsitzender des dortigen Provinzialkomitees einen Aufruf zur Schonung der Pflanzenwelt, der Lehrern und Lehranstalten in Westpreußen in rund 5000 Exemplaren zuging. Gerade die Lehrer sind in dieser Provinz für den Gegenstand besonders angeregt worden; sie sind es ja auch, die am ehesten in der Lage und dazu berufen sind, diese neue Aufgabe weiter bekannt zu machen und zu fördern.

Ein reicher Bestand pontischer Pflanzen auf dem Lorenzberge und in den Schluchten von Kaldus, Kreis Kulm, ist durch die Königliche Ansiedlungskommission von der Vergebung an Ansiedler ausgeschlossen worden. Bemerkenswert ist, daß der Lorenzberg gleichzeitig damit als weithin sichtbarer vorgeschichtlicher Burgwall am hohen Weichselufer seinen ihm notwendigen Schutz gefunden hat.

In Pommern wird von der Stadt Norenberg, Kreis Saatzig, das Eichfier, eine typisch entwickelte Endmoräne mit dem Enzigsee, einem Endmoränenstausee, als Naturdenkmal im ursprünglichen Zustande erhalten.

In Schlesien ist der Riesengebirgsverein für die Naturdenkmalpflege besonders tätig. Im Bereiche seiner Ortsgruppen sollen Vertrauensmänner darauf achten, daß hervorragende Naturdenkmäler nicht beschädigt oder gar vernichtet werden und sie sollen auch bemüht sein, jede Gefahr von solchen abzuwenden.

Die Stadt Wernigerode schützt in ihren Forsten nahezu 20 Naturdenkmäler der verschiedensten Art. Besonders günstig hat sich die Naturdenkmalpflege in Hannover entwickelt. Bezüglich der Maßnahmen dieser Provinz sei auf den Bericht selbst verwiesen. Die Provinzialverwaltung von Westfalen hat sich um die Erhaltung des hervorragenden Landschaftsbildes der Porta Westfalica besonders verdient gemacht, indem sie 60 000 M zum Ankauf der das Bild gefährdenden Steinbrüche bewilligt hat. Neben den vielen praktischen Maßnahmen in der Rheinprovinz sei auf die kürzlich erschienene „Heimatkunde des Kreises Kempen" von Lennarz und Niessen hingewiesen, die auch einen besonderen Abschnitt über die dortigen Naturdenkmäler bringt.

So dient der Bericht der Staatlichen Stelle, dem auch eine Anzahl anschaulicher Abbildungen beigegeben ist, ebenfalls der Förderung der Naturdenkmalpflege. Es ist ihm deshalb die weiteste Verbreitung, ganz besonders in Lehrerkreisen, zu wünschen.

Breslau. Willy Günther.

Danneel, Heinrich, Elektrochemie II. Experimentelle Elektrochemie, Meßmethoden, Leitfähigkeit, Lösungen. Mit 26 Figuren. Leipzig 1908. G. J. Göschensche Verlagshandlung (Sammlung Göschen). 158 S. 12°. geb. 0,80 M.

Der durch seine ausgedehnte schriftstellerische Tätigkeit in weiten Kreisen wohlbekannte Verfasser behandelt im vorliegenden Bändchen der Sammlung Göschen zuerst die Meßmethoden, die der praktische Elektrochemiker benutzt, und zwar: die Messung der Elektrizitätsmengen, des Leitungswiderstandes bei Elektrolyten, die Bestimmung der Überführungszahlen, der Ionengeschwindigkeiten, der Dielektrizitätskonstanten, ferner die Messung von elektromotorischen Kräften, Einzelpotentialen, Polarisationsspannungen und Ionenkonzentrationen, endlich die

Messung der für die experimentelle Elektrochemie so wichtigen Gefrierpunktserniedrigungen der Lösungen. Hierbei werden die Gesetze und Formeln, auf denen die Messungen beruhen, kurz abgeleitet, und es wird auf die Fehlerquellen aufmerksam gemacht. Der zweite Abschnitt ist der Leitfähigkeit der Elektrolyte, der wäßrigen und nichtwäßrigen Lösungen, gewidmet. Endlich wird im letzten Kapitel die Elektrochemie der Lösungen erörtert: Dissoziationskonstante, Komplexbildung, Elektroaffinitätstheorie, Lösungen von Gemischen, Hydrolyse, Indikatorentheorie, Verteilung einer Säure zwischen zwei Basen. — Die analytische Chemie arbeitet fast nur mit wäßrigen Lösungen; sie bestand bis vor kurzem aus einer großen und vielfach unübersichtlichen Sammlung von empirisch gewonnenen Vorschriften. Erst der meist durch Leitfähigkeitsmessungen gewonnene Einblick in den Zustand der Lösungen ermöglicht eine theoretische Behandlung der analytischen Chemie und die Gewinnung zusammenfassender Gesichtspunkte. Mit diesen Worten kennzeichnet der Verfasser die große Bedeutung, die die Leitfähigkeitsmessungen für die analytische Chemie besitzen.

Für diejenigen Chemiker und Physiker, die sich mit den Grundbegriffen der Elektrochemie schon vertraut gemacht haben, ist das vorliegende Werkchen eine reiche Quelle der Belehrung und ein zuverlässiger Berater bei praktischen Arbeiten.

Köln. Willibald Bermbach.

Kearton Chery und Richard, Tierleben in freier Natur. Photographische Aufnahmen frei lebender Tiere. Text von Richard Kearton. Übersetzt von Hugo Müller. Halle a. S. 1905. W. Knapp. XVI u. 318 S. 8°. 200 Abb. 10 M., geb. 11,50 M.

Das vor nunmehr 4 Jahren erschienene Buch nahm zuerst die Aufmerksamkeit gefangen durch seine Abbildungen, denen die Bemerkung „nach der Natur" gar nicht erst beigesetzt zu werden brauchte, um durch ihre hervorragende Naturtreue zu entzücken. Die Methode des Verfassers, mit der photographischen Kamera den frei lebenden Tieren nachzuschleichen, sie zu „täuschen", sie an die Nähe des Menschen zu gewöhnen oder sie zu überraschen, ist unterdes vielfach und häufig mit gutem Erfolg nachgeahmt werden. Was aber weniger leicht nachgeahmt werden konnte, ist die harmonische Übereinstimmung von Text- und Illustrationsmaterial, ist der liebenswürdige Charakter des Beobachters und Schilderers, der sich überall offenbart und dem Buche seinen besonderen frischen individuellen Reiz gibt. Es scheint zunächst wie die Betätigung eines neuartigen Sports, wenn Verfasser 1000 Kriegslisten ersinnt, um an seine Beobachtungsobjekte heranzukommen. In dem stundenlangen, oft vergeblichen Harren und Lauschen aber, das sich meistens trotz aller angewandten Vorsicht nun nötig erweist, um überhaupt ein Bild zu erfassen oder eines von dem gewünschten charakteristischen Ausdruck, in dieser Zeit ermüdenden Wartens bildet sich ein inniges Verhältnis des Verstehens zu seinem „Beobachtungsobjekt" heraus, und aus dieser Stimmung läßt Verfasser nun die Natur selber auch zum Leser sprechen. Es ist ohne weiteres klar, daß diese Art der Naturbetrachtung auch dem in tierpsychologischen Fragen nicht Vorgebildeten vieles offenbaren muß, was dem Zunftgelehrten verborgen bleiben kann.

Einige Beispiele mögen für diesen eigenartigen Reiz des Buches Zeugnis ab-

legen. „Das Studium der Begabung und der Triebe der Vögel ist eine äußerst anziehende Beschäftigung", mit diesen Worten leitet Verfasser (S. 51) seine Beobachtungen über die Psychologie des Brutgeschäftes ein. Nun aber geht er nicht theoretisch auf die Frage ein, ob sich hier Instinkt oder eigentliches Seelenleben im höheren (menschlichen) Sinne offenbart, er erzählt vielmehr einfach, was er beobachtet hat: Er vertauschte Eier der Amsel mit denen der Singdrossel, ohne daß von den beiden Vogelarten die Verwechselung irgendwie entdeckt wurde, ja er verwechselte (bei Meeruferläufer und Kiebitz) zwei Gelege, die verschieden lange Zeit bebrütet waren, und zwang so den einen Vogel eine Woche länger auf seinem Neste zu sitzen. Beide Vögel brüteten die Eier aus und „zogen ein jeder mit den Küken des anderen ruhig davon". Er täuschte andere Vögel mit bemalten Holzeiern. Bei einem Staar „überwog die blinde Mutterliebe den Verstand" so weit, daß er sich auf die statt der Jungen untergeschobene Hand setzte. Doch andere Vögel, oft der nämlichen Art, verhielten sich in entsprechenden Verhältnissen völlig anders, ja Männchen und Weibchen desselben Pärchens zeigten solche Verschiedenheit. An anderer Stelle (S. 221) und in anderem Zusammenhange zieht Verfasser aus derartigen Vorkommnissen den Schluß, „daß die Individualität auch bei Tieren eine Rolle spielt, deren Leben und Treiben nach der gewöhnlichen Annahme von einförmigen, strengen Gesetzen des Instinkts beherrscht werden".

Diese Einsicht müßte zu der Frage führen, ob dann die Tiere aus Erfahrung „lernen" können. Aber so deduktiv ist des Verfassers Verfahren nicht und an keiner Stelle. Er läßt vielmehr nur die Tatsachen sprechen und zwar in der Reihenfolge, wie sie sich ihm zur Beobachtung dargeboten haben. So teilt er an vielen Stellen, z. B. S. 59—74, Fälle mit von der Wahl wunderbarer Niststellen oder von einer Art des Nestbaues, die von der der Art gewöhnlichen völlig abweicht. Er sieht aber klar genug, um (S. 69) hinzuzufügen: „Der Grund für die Auswahl solch sonderbarer Nistplätze durch Vögel, die ganz verschiedenen Arten angehören, ist fast unerklärlich", denn keineswegs handelt es sich immer oder auch nur überwiegend um eine zweckentsprechende Benutzung gegebener Verhältnisse. Ganz ebenso zurückhaltend äußert er sich über die unwiderleglich festgestellte schnelle Entwicklung der geistigen Fähigkeiten junger Vögel (S. 86), über die oft gerühmte Klugheit und Vorsicht, die die Alten beim Brutgeschäfte Feinden gegenüber anwenden, über die Beachtung des Warnungsrufes anderer Individuen u. dgl. mehr. Fast nirgends läßt er sich von vorgefaßten Meinungen ein Urteil diktieren, sondern trotz aller warmen Zuneigung zur Tierwelt, trotz der häufig stark anthropomorphistisch gefärbten Ausdrucksweise, sieht er doch den eigentlichen psychologischen Kern der tierischen Handlungen als das in Wahrheit Verborgene, durch seine Beobachtungen durchaus noch nicht klar gelegte an.

Wie schon angedeutet, bleibt er allerdings nicht immer dieser lobenswerten Voraussetzungslosigkeit des echten Naturforschers treu. So nicht, wenn er S. 96 und 97 eine Deutung der häufig zu beobachtenden Schreckstellung eines Frosches versucht, so ebenfalls nicht bei der Schilderung der Liebesspiele eines Schmetterlingspärchens (S. 135). Zu stark anthromorphistisch gefärbt ist die Schilderung des Gebahrens eines Rotschwanzpärchens (S. 179). Aber diese Mängel werden reichlich aufgewogen durch die echte Naturempfindung, die, fern von aller Schön-

rednerei, alle Seiten des Buches durchweht und sich nicht selten zur wirkungsvollen Poesie steigert.

Die Übersetzung ist gewandt und liest sich wie ein Original. Nur einige wenige Druckfehler sind mir aufgefallen. Die Ausstattung des Buches ist vornehm. So ist ihm noch immer, trotzdem, wie eingangs erwähnt, sich ihm jetzt einige sehr beachtenswerte deutsche Werke an die Seite gestellt haben, eine weite Verbreitung zu wünschen. Vor allem sollte es mittelbar und unmittelbar der deutschen Schule nutzbar gemacht werden.

Möbius, Karl, Ästhetik der Tierwelt. Jena 1908. G. Fischer. V u. 128 S. 4°. 3 Tafeln. 195 Abb. 6 M., geb. 7 M.

Wie Ratzel in seinem nachgelassenen Werke, so hat uns auch Möbius in seinen letzten Lebensjahren mit einem hochbedeutsamen Werke ästhetischen Inhalts beschenkt. Der große Gelehrte selbst legte diesen Arbeiten dasselbe Gewicht bei wie seinen wissenschaftlichen Forschungen, er hat oft den Wunsch ausgesprochen, daß es ihm noch vergönnt sein möchte, sie zu vollenden. Er ist ihm erfüllt worden. Nachdem er einige „Ergebnisse seiner Überlegungen" (die ästhetische Betrachtung der Tiere, Sitz.-Ber. d. Pr. Akad. d. Wiss. 1895; Über die Grundlagen der ästhetischen Beurteilung der Säugetiere, daselbst 1900; Die Formen, Farben und Bewegungen der Vögel, daselbst 1904; Die Formen und Farben der Insekten ästhetisch betrachtet, daselbst 1905; Können die Tiere Schönheit wahrnehmen und empfinden? daselbst 1906; Gedanken über die ästhetischen Eigenschaften der Mollusken, Archiv f. Naturgesch. 1901) einzeln veröffentlicht hatte, war es ihm noch vergönnt, das vorliegende Werk fertigzustellen, in dem er nicht nur jene Einzelergebnisse verknüpft, sondern auch aus höchst beachtenswerten allgemeinen Ideen abgeleitet hat.

Bei der großen Fülle wertvoller Einzelbeobachtungen und Überlegungen ist es ganz ausgeschlossen, eine Inhaltsübersicht zu geben, die auch nur einigermaßen der Fülle der Gedanken gerecht wird. Statt dessen möchte ich versuchen, an einzelnen Beispielen den Geist zu zeigen, in dem Möbius seine Ausführungen geschrieben hat und die Bedeutung, die ihnen daher zukommt. Bedeutsam ist es schon, daß ein Zoologe von so umfassender und allseitiger Kenntnis der Systematik, wie Möbius es war, seine Anschauungen entwickelt über die ästhetische Wirkung einer großen Menge verschiedenster Tierformen. Aber ihren eigentlichen Wert erhalten diese Äußerungen doch erst dadurch, daß der Verfasser bei ihnen den Standpunkt des Fachmannes bewußt verläßt und bei der andersartigen Untersuchungsmethode auch andersartige Grundideen verwendet. Es hätte nahe gelegen, als Maßstab für das Schöne denjenigen zu nehmen, den andere vor ihm angewendet haben, schön sei was erhaltungsgemäß erscheint. Diesen Gedanken weist Möbius von Anfang an zurück, dann „müßten alle Tierformen schön genannt werden. Denn alle Arten, von den niedrigsten Wurzelfüßlern an bis zu den höchsten Säugetieren hinauf sind für ihre eigenen Bedürfnisse so gut eingerichtet, daß sie leben und ihre Eigenschaften auf Nachkommen übertragen können." (S. 3.) Die Giraffe ist ihm „ein deutliches Beispiel, daß zweckmäßiger Bau die Tiere noch nicht schön macht, sondern, daß sie außerdem noch andere Eigenschaften haben müssen, um zu gefallen".

„Gegenstand der ästhetischen Betrachtung ist", wie auch der wissenschaftlichen, „das in der Natur und im Menschenleben Wiederkehrende. Es ist aber nicht das rein gedachte, wissenschaftlich bestimmte, aus den Erscheinungen herausgezogene Gesetzmäßige, sondern Gesetzmäßiges in eigentümlicher individueller Erscheinungsweise. Gerade die ganz besondere, individuelle Ausprägung des Gesetzes bereitet dem Anschauenden Genuß." (S. 5.) Nur „angeschautes Gesetzliche" also erregt ästhetisches Wohlgefallen, nicht die Kenntnis des Gesetzes. Deshalb weist Möbius es zurück (S. 28), daß etwa das Verhältnis 5 : 3 in den Teilen eines Ganzen (die Proportion des goldenen Schnitts) die Ursache des schönen Eindrucks sei: „Uns erfreut das Zusammenstimmen ihrer verschiedenen Ausdehnungen zu einer leicht überschaubaren Einheit" ebenso wie „man sich freut über den angenehmen einheitlichen Zusammenklang des Grundtons einer Tonleiter mit dessen Quinte, Terz oder Sexte, ohne das Verhältnis der Schwingungszahlen der zusammenklingenden Töne zu kennen". Nicht in dem Längenverhältnis des Kopfes zum Rumpf des Pferdekörpers (wieder 3 : 5) liegt, wie manche Hippologen glaubten, der tiefste Grund der Schönheit der Pferdegestalt, sonst „müßten uns alte und abgemagerte Individuen ebenso wie kräftige, junge gefallen, denn die Längenverhältnisse ihres Skelettes sind im Alter nicht anders geworden".

Erkennen wir mit diesen Beispielen, wie sicher Möbius seinen Standpunkt wählt zwischen übertriebener Betonung der Gesetzmäßigkeit und einer Beurteilung aus rein physiologischen Gesichtspunkten, so dürfte die Art, wie er ästhetische Urteile gewinnt und begründet, ebenfalls aus dem letzterwähnten Beispiel klar werden. Wir erkennen die Methode der Empirie, angewandt aber und zweckmäßig abgeändert gemäß der hier vorliegenden, von den Aufgaben wissenschaftlicher Forschung weit entfernten Aufgabe der ästhetischen Untersuchung. Diese letztere muß weit mehr als es die Wissenschaft nötig hat, ihr Augenmerk gleichzeitig auf das urteilende Subjekt, wie auf das Objekt der Beobachtung richten. „Finden wir ein Säugetier schön oder häßlich, so vergleichen wir es mit unserer Vorstellung einer idealen Säugetierform, die wir uns aus wiederholten Wahrnehmungen anderer Säugetiere unwillkürlich gebildet haben. Solche sind vorzugsweise die großen Haustiere und die seit alten Zeiten viel gejagten wilden Säugetiere. Durch ihre Form, Gliederung und Haltung zeigen sie uns, daß sie mit eigener Kraft dem Niederzuge der Schwere Widerstand leisten. Aus der Richtung des Kopfes, dem Blicke der Augen, der Stellung der Ohren schließen wir auf ihre Empfindungen und ihren Willen. Wir schreiben ihnen also seelisches Leben zu, unserem eigenen ähnlich. Erst aus einem solchen sehr zusammengesetzten Bewußtseinszustande, der beim Anblick eines Säugetieres ohne absichtliches Nachdenken in uns eintritt, entspringt unser ästhetisches Urteil." Möbius unterläßt nicht, darauf hinzuweisen, daß alle hier angeführten Momente beim Pferde vorzüglich leicht in die Augen fallen, woher uns dieses eben als „das schöne Säugetier" erscheint.

Das angeführte Beispiel zeigt aber auch, daß Möbius Elemente des Schönen ableitet und verwendet: die ästhetischen Wirkungen der Form und Gliederung der Tiere, das Verhalten der Tierformen zur Schwere, die ästhetischen Wirkungen der Farben und Zeichnungen der Tiere, die ästhetischen Wirkungen der Bewegungen

der Tiere. Ich hoffe, die Leser werden durch die obigen Ausführungen darauf gespannt sein, Möbius' Gedanken über alle diese Fragen kennen zu lernen. Besonders aber wird sie interessieren das Kapitel III: „Die ästhetische Wirkung von Tieren in Landschaften und im Meere", in dem der klassische Bearbeiter der Biocoenose zu Worte kommt. Ein Wort hierüber sei noch hierhergesetzt: Nachdem Möbius die ästhetische Wirkung der Korallenriffe geschildert hat und den eigenartigen Beziehungen ihrer Organismen zur Brandung nachgegangen ist, schließt er seine knappe aber eindrucksvolle Schilderung mit den Worten (S. 20): „Das Brausen der überstürzenden Wogen tönte mir hier wie ein Jauchzen des Ozeans über die Fülle und Pracht seines Tierlebens entgegen."

Aber nicht nur, was ein Buch enthält, beweist seine Güte, sondern ebenso, fast mehr noch, zeigen es die Gedanken, zu denen es anregt. Daher möchte ich die Meinung nicht unterdrücken, daß vieles vielleicht noch wirkungsvoller geworden wäre, wenn Möbius der Ästhetik des Häßlichen mehr als die flüchtigen Seitenblicke gegönnt hätte, besonders auch jener liebenswürdigen Abart des Häßlichen, dem Komischen, für das die Tierwelt so viele sprechende Vertreter stellt.

Ist man ernstlich darauf aus, was theoretisch ja immer wieder gefordert wird, die Freude an der Natur, ihr ästhetisches Genießen, auch im biologischen Unterrichte zu pflegen, so liegen jetzt genügend Quellen vor, diese Seite des Unterrichts über das oft so seichte An- und Vorempfinden, über sentimentale Zitate u. ä. Äußerlichkeiten hinaus zu heben. So sei nochmals, was Referent schon öfters getan hat, nachdrücklich auf das Dreigestirn Möbius, Rosen, Ratzel hingewiesen.

Königsberg i. Pr. B. Landsberg.

IV. Vermischtes.

Ruderkursus für Lehrer höherer Schulen, Frühjahr 1911 im Wannsee.

Auch im nächsten Frühjahre 1911 wird mit Genehmigung des Herrn Ministers ein Ruderkursus für Lehrer höherer Schulen im Bootshause Wannsee abgehalten werden. Voraussichtlich erstreckt er sich auf die Zeit vom 11. Mai bis zum 1. Juni. — Zu den üblichen Übungsarten wird sich als neu ein Handfertigkeitslehrgang für praktischen Bootsbau, Ausbesserung und Instandhaltung des Materials hinzugesellen.

Da die Anlage vom Ruderverein „Wannsee" durch Neubauten eine erhebliche Erweiterung gefunden hat, werden mutmaßlich einige Kursisten in der Anstalt Quartier erhalten können.

Nähere Auskunft erteilt der Leiter des Kursus

Berlin-Lichterfelde W. Professor Wickenhagen.

Druck von G. Bernstein in Berlin.